Religionspädagogik innovativ

David Novakovits

Das Wagnis des Scheiterns

Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart

Kohlhammer

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter
Bernhard Grümme
Hans Mendl
Manfred L. Pirner
Martin Rothgangel
Thomas Schlag

Band 57

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

David Novakovits

Das Wagnis des Scheiterns

Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart

Verlag W. Kohlhammer

Für Isabella und Theodor

David Novakovits wurde mit der vorliegenden Arbeit an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien promoviert. Sie wurde mit dem Dissertationspreis der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien und dem Roland-Atefie-Preis der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) ausgezeichnet.



Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 973-G.

1. Auflage 2023

Print:
ISBN 978-3-17-042592-7

E-Book-Format:
pdf: 978-3-17-042593-4; DOI: 10.17433/978-3-17-042593-4

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Scheitern: Ein nicht-religiöser Begriff, der zum theologischen Denken anregt

Sophia: Aber im Endeffekt ist doch jedes Leben ein Gelingen. [Pause] Ein ganzes Leben kann nicht scheitern, weil es gibt keinen Menschen, der nur negative Dinge im Leben erlebt hat. Es gibt vielleicht viele Menschen, die viele negative Dinge erlebt haben, aber selbst die haben gute Erfahrungen [Pause]

Marlene: Naja eigentlich will jeder Mensch das perfekte Leben haben, aber es heißt ja nicht, dass ‚perfekt' gut ist [Pause] das kann ja heißen, dass auch das Scheitern zum ‚perfekt' dazu gehört.

Tabea: Scheitern kann ja auch manchmal gut sein. [Pause] Weil man Erfahrungen sammelt.

Sophia: Aber es ist ja auch die Frage: Ab wann scheitert man wirklich? Weil man kann ja gar nicht sagen, wenn es jetzt um das Leben geht, also im Allgemeinen, also: Mein Leben ist gescheitert, weil wann scheitert es?

Matthias: Aber man kann ja immer wieder scheitern, aber das heißt ja nicht, dass man komplett scheitert, dass das Leben jetzt umsonst war.

Sophia: Aber das hab ich ja gar nicht gemeint. Ich hab gemeint, ab wann scheitert man wirklich?

Kathi: Naja ich finde Scheitern ist ja für jeden etwas anderes.

Elli: Ja, manche schreiben einen Text und denken sich, jetzt sind sie gescheitert, wenn wo dann ein Fehler drin ist, und andere finden erst, dass sie scheitern, wenn etwas wirklich Schlimmes passiert.[1]

Um mit einem biografischen Splitter zu beginnen: Die Wahrnehmung biblischer Personen als Menschen mit „gebrochenen Biografien"[2] eröffnet oftmals Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichtes, die immer wieder auch zur Frage nach dem Verhältnis von Scheitern und Leben selbst zurückkehren: Welche Bedeutung haben Erfahrungen des Scheiterns für die Gestaltung des eigenen Lebens, und wie wird Scheitern von verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen? Meine Erfahrung zeigt mir, dass solche Fragen die Schüler*innen faszinieren können, sie mitunter sogar leidenschaftlich dazu ins Gespräch treten und von Mal zu Mal spannende Kontroversen stattfinden, die nicht selten auch eine theologische Tiefe besitzen.

---

1 Das vorliegende Gespräch fand im Rahmen des Religionsunterrichtes bei einem *Theologisieren mit Jugendlichen* einer 7. Schulstufe an einer Wiener Mittelschule statt.

2 Vgl. Mendl, Hans, Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien, in: Katechetische Blätter 146 (Heft 1), 2021, 63–68, 67.

Nicht sonderlich irritierend, aber dennoch zum Nachdenken anregend ist es, dass gerade die Frage nach der Deutung eines *nicht explizit religiösen Begriffes* gerade auch das *theologische Denken* von Schüler*innen anregt und herausfordert. Die Frage nach dem Scheitern – so meine Erfahrung – besitzt in der Gegenwart eine starke Kraft, die Frage nach dem, was Menschsein ausmacht und gefährdet, so zu stellen, dass sie die jugendlichen Schüler*innen immer wieder ‚unbedingt angeht'. Gerade in einer Zeit, in welcher der steigende Rückgang religiöser Primärsozialisation[3] mit dem Verlust einer vertrauten Gesprächsatmosphäre zwischen Religionslehrer*innen und Schüler*innen verbunden ist, erscheint es sinnvoll und notwendig, immer wieder auch nach solchen Begriffen in den Lebenswelten der Jugendlichen Ausschau zu halten, die sich als *Öffnungen* und Eröffnungen für die Frage nach dem Menschsein eignen.

Denn: Für einander *fremd Gewordene* ist das Eintreten in ein gemeinsames Gespräch oft beschwerlich; es stellt sich mit einer gewissen Dringlichkeit von Neuem die Frage, *worüber* es sich überhaupt zu Sprechen lohnt und zu welchen Themenstellungen in dieses gemeinsame Gespräch im öffentlichen Forum Schule eingestiegen werden kann, damit es über einen *small talk* hinauszugehen vermag. Das Potential religiöser Bildung, Gespräche mit Tiefgang zu eröffnen, lässt sich als eine wichtige gesellschaftspolitische Ressource unserer Gegenwart wahrnehmen: In einer Zeit, in welcher potentiell unterschiedliche gesellschaftliche Gemeinschaften dazu tendieren, sich in „hermetische Filterblasen"[4] zu transformieren, deren interne Diskurse und Weltanschauungen durch gewisse Verhärtungen bestimmt sind, zeigt sich die Schule dagegen als jenes *öffentliche Forum* unserer Gegenwart, das noch ein hohes Potential besitzt, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus, Kulturen und Religionen unter einem gemeinsamen Dach zu versammeln und einander Fremde in mannigfache Beziehungen treten zu lassen. Dieses gemeinsame Dach der Schule ist zwar kein ‚himmlischer Baldachin', der alle unter sich zu vereinheitlichen vermag, aber auch nicht einfach ein säkulares Gewölbe: Vielmehr repräsentiert es *eine* Verkörperung der *demokratischen Bühne*, auf welchem die postsäkulare Gesellschaft[5] sich konstituieren muss. Die vielen Andersartigen betreten tagtäglich diese ‚Bühne', und es ist

---

[3] Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea, Religionsunterricht neu denken, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014b), 103–113.

[4] Die Wochenzeitung *Die Zeit* hat als Reaktion auf diese zunehmende gesellschaftliche Unfähigkeit, mit Andersdenkenden in Gespräche zu treten, ein eigenes Streit-Resort gegründet.

[5] Der Begriff der *Postsäkularität* stammt von Jürgen Habermas und bezeichnet jene Gesellschaften der Gegenwart, in welcher sowohl religiöse als auch säkulare Potentiale und Beiträge für das gesellschaftliche Projekt anerkannt werden und damit in die öffentlichen Diskursräume eingebracht werden können, um die Gesellschaft mitzugestalten und mitzuprägen. Vgl. Schmidt, Thomas, Religiöser Diskurs und diskursive Religion in der postsäkularen Gesellschaft, in: Langthaler, Rudolf (Hrsg.), Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien 2007, 322–341.

eine bildungs- und demokratiepolitische Verantwortung, den Schüler*innen dabei Möglichkeiten und Wege zu eröffnen, wie sie als *plurale Einzelne* miteinander in Beziehung treten und den anderen (und dabei immer auch schon sich und die Welt) kennen- und verstehen lernen können.

Gegen die wechselseitige Entfremdung: Die weltschöpferische Kraft des Gespräches

Religiöse Bildung kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten: Wenn in religiösen Bildungsprozessen Schüler*innen nicht einfach *belehrt* werden sollen, dann ist die erste Konsequenz, die daraus gezogen werden muss, „die Subjekte und deren Lebenswelt ernst [zu nehmen], ihre Äußerungen als theologierelevant [zu verstehen] und Übersetzungsprozesse [anzustoßen]“[6], verschiedene Welten (jene der biblischen Religion und den Lebenswelten von Schüler*innen) miteinander in spannende Beziehungen zu setzen. Die Religionspädagogik versteht sich somit als *Bündnispartnerin* der Fragen der Schüler*innen – und letztlich kann in jeder Frage, wo sie denn noch zu Wort kommt und gestellt werden kann, immer schon auch ein „Antrag auf Solidarität“[7] gesehen werden, wie es der Berliner Religionswissenschaftler Klaus Heinrich formuliert hat. Eine subjektorientierte religiöse Bildung anerkennt diesen *Antrag auf Solidarität* und versucht, diesen aufzunehmen.

Damit diese Solidarität mit Schüler*innen eine emanzipatorische Kraft entfalten kann, muss versucht werden, Kindern und Jugendlichen beim Entwickeln ihrer Deutemuster von Selbst, Welt und Sinn[8] zur Seite zu stehen. Dies kann nur gelingen, indem sie junge Menschen dazu befähigt, über das, was sie unbedingt angeht, nachzudenken, es zur Sprache zu bringen und miteinander darüber zu kommunizieren. Diese *Befähigung zum Sprechen* über die eigenen Gedanken und Affekte, die das individuelle Menschsein begleiten und formen, ist essentielle und originäre Verpflichtung religionspädagogischer Bildungsprozesse unserer Zeit – gerade weil sie als Theologie darum weiß, dass eine (humane) Welt erst dann Wirklichkeit werden kann, wenn Welt *im und durch das Wort* entsteht; oder, wie die jüdische Philosophin Hannah Arendt es in ihrer Lessingpreisrede auf den Punkt bringt: „Wie sehr wir von den Dingen der Welt betroffen sein mögen, wie tief sie uns anregen und erregen mögen, menschlich werden sie für uns erst,

---

6 Schambeck, Mirjam, Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg – Basel – Wien 2012, 265–284, 278.

7 Heinrich, Klaus, Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, Frankfurt a. M. 1982, 99.

8 Vgl. Englert 2008, 15.

wenn wir sie mit unseresgleichen besprechen können."[9] Die Lebenswelt der Schüler*innen ist darauf angewiesen, dass sie *zu Wort kommen* kann; sie bleibt, so Schambeck, „leer und amorph, solange sie nicht gedeutet wird (...) Die Lebenswelt ist insofern also auch auf Diskurssysteme verwiesen"[10].

Die religionspädagogische Hoffnung besteht darin, dass religiöse Bildung dabei unterstützen kann, Räume des Nachdenkens und des Gespräches über die Verständnisse des Menschseins in der Gegenwart zu öffnen; oder, wie Andrea Lehner-Hartmann es ausdrückt:

> „Es geht nicht darum, Antworten in Form geschlossener Weltbilder bereit zu stellen, sondern Bildungspraxis kann Kommunikations- und Reflexionsorte eröffnen, in denen sich die Einzelnen über ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu verständigen und anzufragen versuchen und mit den vielfältigen Sinnangeboten kritisch auseinandersetzen."[11]

Die Frage nach dem Scheitern als Gesprächsanstoß

In Auseinandersetzung mit den Fragen der Schüler*innen kann die Religionspädagogik immer wieder selbstreflexiv überlegen, welche inhaltliche Ausrichtung und welche *Sinnressourcen* der jüdischen und christlichen Tradition sie selbst in diese Gespräche einbringen möchte. Diese ‚big ideas' auch der eigenen Tradition, wie Andrea Lehner-Hartmann sie nennt, offenbaren sich erst in diesen Öffnungen, welche sensibel für die anderen und die geschichtlich-kulturelle Atmosphäre einer Zeit sind:

> „Was sind die ‚big ideas' von Religion, genauer von christlicher, katholischer Religion? Diese lassen sich nicht aus einer Minitheologie oder aus einem Katechismus ableiten, sondern sind im Zueinander von Subjekt, von religiöser Tradition und gesellschaftlichen Herausforderungen zu formulieren. Dabei gilt es vor allem auf die vorhandenen Vorstellungen und Kenntnisse, die Schüler*innen mitbringen, zu achten."[12]

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit besteht darin, dass es sich beim Motiv und beim Erfahrungsfeld des Scheiterns um eine dieser *big ideas* handelt, die im Zueinander von den existenziellen Fragen der Schüler*innen (I), gesellschaftlichen Herausforderungen (II) und der religiösen Tradition (III) identifiziert werden kann und für die gegenwärtige Frage nach dem Menschsein eine hohe Relevanz besitzt. Dieses Argument kann kurz in groben Strichen vertieft werden, indem Spuren des Scheiterns in den drei genannten Feldern (Subjekt – Gesellschaft –

---

9 Arendt, Hannah, Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten, in: Bormuth, Matthias (Hrsg.), Hannah Arendt. Freundschaft in finsteren Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin 2018, 39–89, 77.

10 Schambeck 2012, 276.

11 Lehner-Hartmann, Andrea, Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014a, 23.

12 Lehner-Hartmann 2014b, 103–113, 110.

Religion) skizziert werden. Damit soll die Bedeutung der Frage nach dem Scheitern für den religionspädagogischen Diskurs einleitend verdeutlicht werden:

*I Die gegenwärtigen Lebenskontexte von Schüler*innen*

Eine der mannigfachen Stimmen aus den Lebenswelten junger Menschen, welcher sich die Religionspädagogik immer wieder widmet, ist jene von Esther Maria Magnis[13]: Sie hat mit *Gott braucht dich nicht. Eine Bekehrung* einen Text verfasst, welcher der Religionspädagogik ‚zu denken gibt'. Für Rudolf Englert ist es beeindruckend, wie Magnis das *Verschwinden von verbindlichen bzw. verbindenden Geltungsansprüchen* aus dem menschlichen Leben auf den Punkt bringt und als eine fundamentale Herausforderung jugendlichen Daseins der Gegenwart charakterisiert. Die Überlegungen und Fragen, welche sich die Autorin stellt, sind ein Anzeichen dafür, dass die fundamentalen Kennzeichen der Moderne[14] in den Lebenskontexten junger Menschen angekommen sind und hier vielfältig durchschimmern: Kinder und Jugendliche „werden nicht mehr in vordefinierte Räume hineingeboren, wo ihre Identität und Lebenswege vorgezeichnet sind"[15], sondern sind dazu aufgerufen, selbst zu „Produzenten religiöser Bedeutungen"[16] zu werden. Die Beantwortung der Fragen nach *Sinn, Selbst, Welt (und Gott)* ist dort, wo diese sich noch stellen, vielfach *offen* geworden.

In dieser Situation drängt sich das Motiv des Scheiterns zunehmend in den Vordergrund: Wenn das Nachdenken über das Menschsein in der Gegenwart zunehmend „ohne Geländer"[17] auskommen muss, da traditionale Antworten auf die Fragen der Lebensgestaltung nicht mehr unmittelbar und ungebrochen aus den (religiösen und kulturellen) Traditionen übernommen werden können, stellt das Motiv des Scheiterns einen ständigen Begleiter dar, welcher in der Erörterung dieser Fragen schattenhaft mitschreitet. Fragen nach der Gestaltung der eigenen Existenz stellen sich in einer fragil und fraglich gewordenen Welt in größerer Deutlichkeit und das Erfahrungsfeld des Scheiterns wird zu einer Chiffre, die implizit oder explizit Annahmen von gelingendem oder misslingendem

---

[13] Immer wieder durchqueren Zitate von Magnis das gegenwärtige religionspädagogische Nachdenken an prominenter Stelle: Claudia Gärtner *beginnt* mit ihr ein Buch (Vgl. Gärtner, Claudia, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen Religiöser Bildung in der Schule, Boston 2015.) und Rudolf Englert *endet* mit ihr (in seiner Abschiedsvorlesung).

[14] Individualisierung, Ent-Traditionalisierung und Pluralisierung sind die drei bekanntesten religionssoziologischen Kennzeichen, die auch den religionspädagogischen Diskurs seit Jahrzehnten begleiten.

[15] Lehner-Hartmann 2014a, 9.

[16] Vgl. Sellmann, Matthias, „Ohne pics glaub ich nix!". Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Basel/Wien 2012b, 65–92.

[17] Vgl. Arendt, Hannah, Denken ohne Geländer. Texte und Briefe, München 2006.

Leben mit sich führt. Es ist genau diese Sensibilität für eine höhere Gefahr des Scheiterns individuellen Lebens in der Moderne, die Magnis in ihren Texten zum Ausdruck bringt und von der Religionspädagogik als prägnantes Kennzeichen jugendlicher Lebenswelten wahrgenommen werden kann.

II Gesellschaftliche Herausforderungen

Die scheinbare *Offenheit* der kulturellen (und damit auch religiösen) Landschaft der Schüler*innen heute ist trügerisch: Die zeitgenössische Philosophie zeigt, dass es immer Rahmen und Referenzen unseres Denkens, Sprechens und Handelns gibt. Die moderne Offenheit als Lebenskontext junger Menschen ist daher besser verstanden, wenn man dem Verdunsten der großen Erzählungen das Sprießen und Aufblühen vieler ‚kleiner Narrationen' zur Seite stellt, welche (lauter oder leiser) die Selbst- und Weltdeutungen der Menschen (bewusst oder unbewusst) prägen. Auch wenn die symbolischen Ordnungen, die noch ein soziales Projekt ins Zentrum kollektiven Lebens hatten, sich erschöpft haben, so wirken dennoch auch im *Offenen* Mächte und Stimmen auf die Psyche der (post-)modernen Menschen ein. Der bekannte französische Psychoanalytiker Jacques Lacan macht darauf aufmerksam, dass diese verstärkt dem ‚Diskurs des Kapitalisten' entstammen[18], der als einziger die Macht hat, so etwas wie eine verbindliche Hintergrunderzählung[19] des Offenen zu schreiben: Die Erzählungen dieses Diskurses, so die Philosophin und Theologin Isabella Guanzini, werden in den gegenwärtigen Lebenskontexten als ‚kleine Imperative' vernehmbar, deren *ethische Dimension* darin besteht, dass Menschen ihrem optimierten und glücklichen Selbst entsprechen sollen:

> „Das In-Form-Sein und Imperative wie ‚Sei, der du bist!', ‚Sei glücklich!', oder ‚Enjoy yourself!' erweisen sich als das zeitgenössische globale Sollen der pluralen westlichen Gesellschaften, die zurzeit keinen von allen geteilten moralischen, kulturellen und religiösen Horizont anerkennen können."[20]

Die Frage, welche Beiträge religiöses Lernen und religiöse Bildung leisten kann, damit sie junge Menschen heute beim Entwerfen der je individuellen Biografien unterstützt, kann nicht losgelöst von diesem kulturellen Kontext gestellt werden. Andrea Lehner-Hartmann fordert einen konsequenten religionspädagogischen Blickwechsel ein, der sich dieser kulturellen Atmosphäre und der damit

---

18 Vgl. Recalcati, Massimo, Die Zerstörung des sozialen Bandes und die Hyperaktivität im Diskurs des Kapitalisten, in: Limina – Grazer Theologische Perspektiven 2/2019, 214–231.

19 Vgl. Benjamin, Walter, Kapitalismus als Religion [Fragment], in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften (Band VI), Frankfurt a.M. 1991, 100–102.

20 Guanzini, Isabella, Die ästhetische Lebenskontingenz: Erzählen des Endlichen in der Zeit der Bilder, in: Appel, Kurt (Hrsg.), Preis der Sterblichkeit, Freiburg i.Br. 2015, 126–186, 157.

verbundenen (anthropologischen) Konsequenzen bewusst ist. Sie hebt hervor, dass die individuellen Entwürfe eigenen Lebens

> „nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen gesehen werden [können], [dies] findet in den verschiedenen Diskursen zu wenig Beachtung. Die an den Einzelnen adressierten Aufträge ‚sich selbst zu entwerfen', ‚sein Leben in die Hand zu nehmen' und somit ‚seines eigenen Glückes Schmied' zu sein, können in dieser individualisierten Form nicht gelingen, sondern benötigen Bedingungen zur Befähigung."[21]

Das ‚kulturelle Skript' für das Schreiben der eigenen Biografie zeigt sich auch aus der Perspektive Claudia Gärtners als ein regelrechter „Drang nach Selbstperfektionierung"[22], der mittlerweile zutiefst bis in die Frage und dem Verständnis des Menschlichen selbst eingerückt ist:

> „Der Wunsch nach Selbstoptimierung, nach einem effizienteren, besseren Leben ist Ausdruck des gesteigerten Individualismus der (Spät-)Moderne. (...) Wenn das menschliche Streben kein gemeinsames Ziel (Reich Gottes, Humanisierung der Welt, kommunistische Weltordnung etc.) mehr besitzt, dann gilt es, das eigene Leben bzw. den eigenen Körper zu verbessern."[23]

Das Entwerfen eigener Biografien, bei welchem die Menschen auf sich selbst zurückgeworfen sind, ist genau von diesen wirkmächtigen Imperativen geprägt. Will man grob und schematisch die komplexen kulturellen Transformationsprozesse, in welchen Schüler*innen heute ihr Leben zu entwerfen und zu entfalten versuchen, vereinfachen, so findet man auf der einen Seite die Verdunstung und Erodierung allgemeiner Geltungsansprüche und tradierter Konzepte von Selbst-, Welt- und Sinndeutung, auf der anderen Seite eine damit einhergehende neue Erzählung des autonomen und souveränen Individuums, das zum Ziel die erfolgreiche Optimierung und Inszenierung des eigenen Daseins hat.

III Die theologische Tradition und das Motiv des Scheiterns

Obwohl es sich beim Begriff des *Scheiterns* nicht um einen originär biblischen oder theologischen Begriff handelt, konstatiert Franz Gruber dem Erfahrungsfeld des Scheiterns vor dem gegenwärtig wirkmächtigen „Dogmatismus des Erfolgs" eine „kaum ausgelotete theologische Relevanz"[24], die es – gerade auch für religiöse Bildungsprozesse – zu heben gilt: „Kein Individuum, keine Gesellschaft, keine Geschichte lässt sich erzählen, ohne dass nicht die Spuren des Scheiterns darin aufscheinen. Aber in unserer Zeit gibt es kaum eine angemessene Haltung und Sprache, um dem Scheitern gerecht zu werden."[25]

---

21 Lehner-Hartmann 2014a, 9–10.
22 Gärtner 2015, 228.
23 Ebd., 228–229.
24 Gruber, Franz, Einleitung, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 153/4 (2005), 338.
25 Ebd., 338.

Um Erfahrungen des Scheiterns nicht nur als Versagens- und Verlusterzählung zur Sprache zu bringen, kann sich die Religionspädagogik die Frage stellen, ob sich in Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsfeld des Scheiterns nicht auch theologische Ressourcen finden lassen, um Schüler*innen zur neuen Verhandlung und Besprechung der Frage des Menschen zu befähigen. Der Begriff des Scheiterns provoziert dazu, religiöse Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Schüler*innen dazu befähigt werden, Widersprüche, Ungerechtigkeiten und Irritationen der Erzählung des erfolgreichen und selbstoptimierten Menschen wahrzunehmen und diese zur Sprache bringen zu können – Widersprüche also jener Erzählung, welche auf mannigfache Weise die Lebenskontexte junger Menschen durchdringt und dabei das Ideal menschlichen Daseins wirkmächtig umformt. Eine politisch-emanzipative Religionspädagogik wird nach Möglichkeiten suchen, *religiöse Ressourcen* der Selbst- und Weltdeutung in diese Lernprozesse einzubringen und mit Fragen nach Menschlichkeit, Mündigkeit[26] und Gerechtigkeit[27] den anthropologischen Diskurs immer wieder zu unterbrechen, zu irritieren und zu inspirieren.

Jenseits permanenter Verdrängungen des Scheiterns können im gemeinsamen Nachdenken und Gespräch über dieses Erfahrungsfeld sowohl Schüler*innen als auch die Religionspädagogik eine Idee davon bekommen, was es heißt, Wagnisse des Scheiterns einzugehen und welche Relevanz diese für das kulturelle und religiöse Leben erlangen können.

Das religionspädagogische Potential einer Auseinandersetzung mit dem Begriff des Scheiterns

In der Aufnahme des Erfahrungsfeldes des Scheiterns wird damit ein Motiv zum Gegenstand religiöser Bildung, das eine exemplarische gesellschaftliche Herausforderung darstellt und womit Schüler*innen in ihren Selbst- und Lebensdeutungen konfrontiert sind. Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet damit ein Begriff, der *aus den Lebenskontexten der jungen Menschen* aufgenommen wird. Die Religionspädagogik verlässt dabei den theologisch-heimatlichen Boden als originären Ort ihres Denkens und begibt sich gleichsam in das „Feld der anderen“[28], um von hier aus Aufforderungen und Einladungen zum Gespräch aufzusuchen und anzunehmen.

---

[26] Zur Ausrichtung religiöser Bildung auf Mündigkeit: Vgl. Englert 2008, 159–196.

[27] Vgl. Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hrsg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral Band 2), Ostfildern 2013.

[28] Der Begriff ‚Feld der anderen‘ entstammt dem psychoanalytischen Diskurs von Jacques Lacan: Er bezeichnet den Ort der Subjektwerdung und ist gerade außerhalb des ‚Eigenen‘ angesiedelt, d.h. in den vielfältigen Interaktionen mit den unterschiedlichen anderen. Das Feld der anderen bezeichnet damit die Möglichkeit, Subjekt zu werden – dies gelingt erst im Austausch mit Alteritäten.

Es wurde deutlich, dass in der Gegenwart die Begriffe der (Selbst-)Optimierung, der erfolgreichen Inszenierung, der souveränen Autonomie und die ethische Maxime des (individuellen) Glücklichseins den entsprechenden Referenzrahmen für die Frage nach dem Menschsein bilden. Die konkrete Achse, um welche sich diese Frage für junge Menschen dreht, hat damit in unserer Zeit eine besondere Kalibrierung erfahren – sie verläuft weder entlang der Pole *wahr/unwahr* (wie es vielleicht eine ‚zeitlose' Frage nach dem Menschen suggeriert) noch entlang der Pole *erlaubt/verboten* (wie es vielleicht noch Freud für seine Zeit festgelegt hätte), sondern – im Kontext der zeitgenössischen Leistungsgesellschaft – entlang der Achse von *möglich/unmöglich*. Das Gelingen oder Misslingen menschlichen Lebens wird in der Moderne entlang dieser Achse und anhand dieser „weltanschaulichen Folie"[29] verhandelt. Die Frage nach dem Menschen bricht demgemäß dort auf, wo sich Menschen damit konfrontieren (müssen), was ihnen *nicht möglich* ist, wie sie mit ihren Unzugänglichkeiten umgehen und mit dem, was sich ihrer Verfügbarkeit entzieht – und wo auch die ganze Abgründigkeit dieser Narration der Leistungsgesellschaft mit ihren politischen, ökologischen, ökonomischen und sozialen Begleiterscheinungen durchbricht.

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die *theologischen* und *religionspädagogischen Potentiale*, die in dieser Herausforderung eingefaltet sind, zu heben. Dieser Versuch ist von der Hoffnung getragen, dass religiöse Bildung auch heute noch einen wichtigen Beitrag zum Diskurs des Humanen in postsäkularer Gesellschaft leisten kann.

Zur methodischen Vorgehensweise und religionspädagogischen Kontextualisierung der Arbeit

Die in der Einleitung vorgenommenen Überlegungen lassen bereits die grundlegende *Arbeitsweise* und das *leitende Erkenntnisinteresse* dieser Arbeit erahnen. Diese gilt es so gut als möglich transparent zu machen, insofern Sie die formale

[29] Sellmann 2012b, 71. Diese Narration des *selbstoptimierten und immer erfolgreicheren Menschen* bekommt zur Zeit gerade ihre ersten Risse: Ralf Miggelbrink spricht etwa von dem pathologischen Stress, welchen diese Erzählung produziert, und die das menschliche Subjekt mit einer permanenten „Grunderfahrung des Ungenügens" (Miggelbrink, Ralf, Theologische Reflexion im gesellschaftlichen Bewusstsein, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 171–181, 172) zurücklässt, von der es scheint, dass sie gegenwärtig zu einem gesellschaftlichen Grundbewusstsein geworden ist. Auch die *fridaysforfuture*-Bewegung protestiert gegen die Erzählung, dass das ‚Glück' der Menschheit in der immer umfassenderen Verfügung von Welt besteht. Dennoch ist sie noch immer wirkmächtig und prägt die Wahrnehmung von Selbst und Welt ebenso wie die Frage nach Sinn in den Lebenskontexten der Gegenwart.

wie die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit wesentlich prägen und damit die Stärken und Schwächen der Arbeit mitbestimmen.

Das grundlegende Erkenntnisinteresse der Arbeit kann als *emanzipatorisch* bestimmt werden, da folgende Fragestellung den Fluchtpunkt des Buches bildet: Wie können angesichts des Erfahrungsfeldes des Scheiterns religiöse Bildungsprozesse religionspädagogisch und didaktisch derart gestaltet werden, dass Sie (jungen) Menschen ermöglichen, *kritisch* über Selbst- und Fremdzuschreibungen nachzudenken, die eben mit diesem Erfahrungsfeld in Zusammenhang stehen?

Dieser gewählte Fluchtpunkt für die Ausrichtung der Arbeit verdeutlicht ihre politische Dimension: Sie identifiziert Erfahrungen des Scheiterns (bzw. die damit verbundenen Zuschreibungspraxen) als ein gesellschaftliches *Schlüsselproblem* der Gegenwart, mit dem junge Menschen aktuell konfrontiert sind. Ebenso wird es – und hier öffnet sich ein zweiter Gedankengang – als ein Problem benannt, zu dem es möglich ist, Ressourcen der christlichen Religion fruchtbar zu machen, um *theologisch-widerständige Bildungsgehalte* für religiöse Bildungsprozesse herauszuarbeiten und diese didaktisch-konkretisierend weiterzudenken. Die Arbeit ist daher daraufhin orientiert, das Erfahrungsfeld des Scheiterns als ein anthropologisches Problemfeld der Gegenwart zu erörtern, zu welchem – religionspädagogisch und religionsdidaktisch differenziert ausgestaltet – theoretische Reflexionen für und konkrete Überlegungen zur Gestaltung religiöser Bildungsprozesse vorgenommen werden.

Mit dieser Präzisierung des Anliegens der Arbeit kann zum Aufbau des Buches übergegangen werden: In einem ersten Teil wird den Spuren des Scheiterns – in Beachtung von Perspektiven verschiedener Disziplinen – gefolgt, um in diesem interdisziplinären Rundgang so etwas wie einen *Diskurs* über das Scheitern entstehen zu lassen. Den Ausgangspunkt dieses ersten Teiles der Arbeit bildet die Frage, wie das Erfahrungsfeld des Scheiterns in Hinblick auf die Lebenskontexte der Gegenwart bestimmt werden kann. Es wird versucht, das genannte Phänomen nicht als zeitlose Metapher zu fassen, sondern als geschichtliche Erfahrung der Gegenwart in den Blick zu nehmen. Um dieses Erfahrungsfeld besser zu fassen, bedarf es der ‚Vielfalt an Denkweisen' und der ‚besonderen Hilfe' der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (frei nach Gaudium et Spes 44). Der Blick von Teil A richtet sich also gleichsam nach außen: Es werden soziologische, philosophische und psychoanalytische Perspektiven auf ‚Scheitern' durchstreift, um einen Diskurs der Gegenwart zu entwerfen, der jedoch implizit bereits auf den religionspädagogischen Kontext und die Frage nach der Gestaltung religiöser Bildungsprozesse hin ausgerichtet ist. Dieser im letzten Satz transparent gemachte Zusatz verdeutlicht, dass ein hermeneutisches Vorgehen, wie es in dieser Arbeit methodisch leitend ist, immer einen Verstehensprozess entwirft, der zwingend subjektgebunden ist. Es gibt keinen vollkommen neutralen oder objektiven Blick auf die geistige, d.h. religiöse oder

kulturelle, Bedeutung eines sozialen Phänomens; entgegen dem Versuch, einen solchen ‚erzwingen' zu wollen, liegt die ethisch-hermeneutische Verpflichtung eher darauf, die eigenen Setzungen und Zugänge möglichst offen zu legen und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Die politische Dimension der Arbeit schlägt hier voll durch: Leitend für das Bearbeiten der Fragestellungen dieser Arbeit war die Grundentscheidung, das Erfahrungsfeld des Scheiterns nicht neutral wahrzunehmen (was ein unmögliches Vorhaben darstellen würde), sondern mit einer *erhöhten Aufmerksamkeit für die Erfahrungen von Gescheiterten*, d.h. für diejenigen, die tendenziell von Ausschluss- und Stigmatisierungsmechanismen einer Gesellschaft getroffen werden und sich dazu verhalten müssen. Diese Weichenstellung, die in starker Beziehung zur politisch-theologischen *Option für die Marginalisierten* steht, verdeutlicht damit eine normative Positionierung der Arbeit, welche die Gesamtanlage der Arbeit durch alle drei Teile hindurch durchzieht.

Im zweiten Teil der Arbeit, in welchem eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsfeld des Scheiterns auf konzeptioneller Ebene geführt wird, wird eine zweite Weichenstellung deutlich: Hier ist schon die Wahl der Fragestellung – inwiefern ist es für religiöse Bildungsprozesse notwendig, immer wieder Wagnisse des Scheiterns einzugehen? – eindeutig so gewählt, dass die Option, auch Prozesse des Scheiterns als fundamental wichtigen Bestandteil von *Bildungsprozessen* anzuerkennen, von Anfang an prägend ist. Diese Weichstellung für Teil B hat zur Konsequenz, dass hier ein ‚optionaler Blick' auf Religionspädagogik erörtert und vertieft wird: Was geschieht, wenn man für religiöse Bildungsprozesse es als notwendig erachtet, dass dem Wagnis gegenüber der Risikovermeidung, dem Aufbruch gegenüber dem Ausharren im Bekannten, dem Offenen gegenüber dem sicher Verlässlichen der Vorzug gegeben wird? Das hermeneutische Vorgehen in Teil B der Arbeit ist wohl jenes, das am meisten durch eine normative Entscheidung und durch eine eindeutige Positionalität gekennzeichnet ist. Gleichzeitig ist diese Entscheidung von der Hoffnung begleitet, dass diese Normativität nicht als ‚letztes Wort' in einer Debatte missverstanden wird, sondern mehr als ein Beitrag und eine *Einladung zu einem Gespräch* über die Frage, welche *Ansichten* über religiöse Bildung in den Mittelpunkt gerückt werden, wenn diese aus der Perspektive des Scheiterns zu verstehen versucht werden.

Im dritten Teil der Arbeit richtet sich das Augenmerk auf die eigenen theologischen Ressourcen, die in religiöse Bildungsprozesse in Gespräche über das Scheitern eingebracht werden können. Nach einem (im Teil A erfolgten) Blick nach *außen* und (im Teil B darauf anschließenden) Blick nach *innen* werden im Teil C drei bibeltheologische Lehrstücke entworfen, mit deren Hilfe Welt *zwischen* den Schüler*innen, der jüdischen und christlichen Tradition entstehen kann, in welcher um die Frage nach dem Menschen anhand der Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsfeld des Scheiterns gerungen wird. Der religionsdidaktische Teil der Arbeit versucht, (biblische) *Narrationen des Scheiterns* für

religiöse Lernprozesse fruchtbar zu machen. Der Fokus liegt dabei – wie eingangs bereits skizziert – auf dem Versuch, solche Lernprozesse zu eröffnen, in welchen eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungsdynamiken des Scheiterns stattfinden kann. Dazu werden didaktisch solche religiösen Ressourcen erarbeitet, welche Schüler*innen als religiöspolitisches Protestpotential gegen eine Verdrängung und die Aporien des Erfahrungsfeldes des Scheiterns dienen können und ihnen damit zu einer Widerstandsressource werden sollen, um die Frage nach dem Menschsein heute nicht vollkommen zu individualisieren, sondern auch die Perspektive der Gescheiterten zur Beantwortung dieser Frage solidarisch zu beachten.

Ich möchte diese Einleitung mit einer kurzen Danksagung beenden. Diese Arbeit verdankt sich vielen Menschen, die mich auf unterschiedliche Weise beim Verfassen dieser Dissertation unterstützt haben. Zu besonderem Dank verpflichtet bin ich Andrea Lehner-Hartmann, die das *Wagnis* eingegangen ist, mir Zeit und Möglichkeiten für diese Arbeit zur Verfügung zu stellen. Durch ihr lebendiges Denken wurde ich dazu angestoßen, *umzulernen*. Dass diese Arbeit nicht in den *Chaoswassern* versunken ist, verdanke ich ihrer Begleitung.

Ein großer Dank gilt deshalb auch allen Mitarbeiter*innen am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien, die mir die Bedeutung des *offenen Gespräches* nahegebracht hat. In schwankenden Zeiten ist hier eine Insel des ständigen Austausches zu finden, wo immer wieder von Neuem *Früchte* hervorgebracht werden, die zu denken geben. Bettina Brandstetter, Florian Mayrhofer, Karin Peter und Viera Pirker danke ich für dieses Hin-und-Her der Wörter und Gedanken, ebenso für zahlreiche Anmerkungen und Überlegungen zur Arbeit selbst. Ebenso danke ich Simone Pesendorfer, Stephanie Bayer und Judith Klaiber für das aufmerksame Lesen der Arbeit und die freundschaftliche Begleitung, die einem solchen Projekt die notwendige Kraft mit auf den unbekannten Weg gibt. Ich möchte mich vor allem auch bei Rita Burrichter, Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Hans Mendl, Manfred Pirner, Martin Rothgangel und Thomas Schlag für die Aufnahme der Arbeit in die Reihe ‚Religionspädagogik innovativ' sehr herzlich bedanken. Dem FWF danke ich für die finanzielle Unterstützung der Publikation und dem Kohlhammer-Verlag (in Person von Daniel Wünsch und Sebastian Weigert) für die aufmerksame und freundliche Betreuung auf dem Weg dorthin.

Diese Arbeit wäre nicht entstanden, hätte ich an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Wien nicht die Erfahrung gemacht, dass sich der Ort der Universität auch heute noch in den *gastfreundschaflichen* Raum eines ständigen geistigen Austausches zu verwandeln vermag, der immer wieder durch neue Stimmen bereichert wird. Dafür danke ich Kurt Appel, Jakob Deibl, Rudolf Kaisler, Christoph Thröbinger, Claudia Bernal-Diaz und Regina Polak.

Damit man beim Schwanken im Offenen nicht zu Fall kommt, braucht es Menschen, die einen immer wieder auch Stützen und Halten. Dafür danke ich meinem Vater Robert, meiner Mutter Margarete und auch meinem Bruder Philipp. Abschließend danke ich Isabella und Theodor, die ein lebendiger Protest gegen jede Bedrohung des Nicht-Seins sind.

Teil A

Diskurse des Scheiterns. Interdisziplinäre Annäherungen an ein Erfahrungsfeld der Gegenwart

Hinführung: Annäherungen an die Frage nach dem Scheitern

> „Dem Dilemma entkommt man nicht. Wer über das Scheitern räsoniert, ist entweder aus Erfahrung kompetent oder ein Hochstapler. Beides ist auf je eigene Weise ein bisschen peinlich. Natürlich kann man versuchen, sich beim Schreiben hinter dem Panzer wissenschaftlicher Objektivität zu verbergen. Aber schon die Perspektive, mit der man auf das Thema schaut, oder der Ton, den der erste Satz anstimmt, sind womöglich verräterisch.“[30]

Es scheint angemessen, eine Arbeit über das Scheitern mit einem Dilemma zu beginnen. Auch wenn wohl jede und jeder schon in gewisser Weise Erfahrungen des Scheiterns erlebt hat und somit vermutlich in dieser Hinsicht niemand eine vollkommene ‚Hochstapelei‘ betreibt, so ist es dennoch nachvollziehbar, dass der ‚Ton‘ und die eingenommene Perspektive auf dieses so ambivalente Erfahrungsfeld entscheidend ist. Es ist deswegen entscheidend, weil mit der Frage der Annäherung an dieses Feld wichtige Weichenstellungen getroffen werden: Es macht einen Unterschied, ob man Scheitern eher als individuelles denn als soziales Phänomen wahrnimmt und es ist nicht gleichgültig, ob das Vorverständnis des Scheiterns, das den ‚Gang der Untersuchung‘ begleitet, durch einen Grundton der Faszination oder durch eine Stimmung der Angst geprägt ist.

Diese Unterschiede (individuelles bzw. soziales Phänomen, faszinierte Annäherung bzw. angstvolle Vermeidung) könnten eine erste provisorische Matrix bilden, um eine systematische Bestimmung des Erfahrungsfeldes des Scheiterns zu entwickeln. Es ist jedoch nicht das Anliegen dieses Buches, das Problem des Scheiterns „durch Aufzählung“[31] zu lösen, d.h. ‚wissenschaftlich objektiv‘ verschiedene Typen und Felder des Scheiterns in ihren Eigenarten zu benennen und zu definieren. Ein solches Vorgehen, das darin besteht, verschiedene Bereiche des Scheiterns zu differenzieren und anschließend zu systematisieren, ist in gewisser Weise zu *harmonisch*: Es verkennt die Tatsache, dass wir einen Begriff bzw. das *emanzipatorische Potential* eines Begriffes erst dann genauer erkennen und verstehen können, „wenn es uns gelingt, den in ihm [dem Begriff, Anm. D.N.] verkörperten ‚Protest‘ zu übersetzen“[32].

Das jeder Begriff einen *Protest* verkörpert, scheint zunächst eine befremdende Aussage zu sein. Um diese Formulierung nachvollziehen zu können ist es jedoch ausreichend, lediglich einen der großen Begriffe aus dem religionspäda-

---

30 Opis, Matthias, Scheitern. Nichts sonst. Ein Annäherungsversuch in 7 Thesen, in: Steiner, Michael (Hrsg.), Schöner scheitern, Graz 2013, 88–94, 88.

31 Heinrich, Klaus, Vom Bündnis denken. Religionsphilosophie (Dahlemer Vorlesungen 4), Frankfurt a.M. 2000, 16.

32 Heinrich 1982, 109.

gogischen Diskurs herauszunehmen, wie etwa ‚Subjektorientierung', ‚Alteritätsdidaktik' oder ‚politische Religionspädagogik': Jeder dieser Begriffe *protestiert* gegen etwas. Damit sind diese Begriffe in weiten Stücken vor allem dann verständlich, wenn man sie als (erarbeitete oder erkämpfte) Antwort auf einen Konflikt oder ein Problem zu lesen versteht. Das zentrale Anliegen dieses Buches ist es, sich dem Erfahrungsfeld des Scheiterns genau derart anzunähern, dass daraus ein *religionspädagogischer Protest* hervorgehen kann; ein Protest, der versucht, Ängste und Wirkmächte, die mit dem Erfahrungsfeld des Scheiterns in Verbindung stehen, aufzudecken und nach dem humanisierenden Potential religiöser Bildung in Auseinandersetzung mit diesem Begriff zu fragen.

Wer protestieren möchte, sollte jedoch fähig sein, eine Sprache für sein Anliegen zu finden. Mit dieser banalen Einsicht stoßen wir auf ein Paradox, das die Spurensuche nach dem emanzipatorischen Potential des Scheiterns begleitet: Wo Menschen mit dem Begriff ‚gescheitert' bezeichnet werden, sind sie bereits vielfach *am Ende* und oft *sprachlos*; und so verschwinden sie regelrecht von der Bildfläche gesellschaftlichen Bewusstseins. Wo niemand mehr die Stimme für eine/n erhebt, wo man selbst auch unfähig ist, *protestierend* die Stimme zu erheben, dort scheint das Scheitern zu einem Fluch geworden zu sein, der tödlich zu werden droht. Herausgefallen aus dem Leben und seinen Beziehungen ist der/die Gescheiterte am Ende. Namenlos geworden, scheint die einzige Möglichkeit des Überlebens darin zu bestehen, – wie Odysseus – zu einem *Niemand* zu werden.

Ein eindrucksvolles Zeugnis für diese *Angst, die Sprache zu verlieren* (und damit die mögliche Gemeinschaft mit anderen und Welt überhaupt) und den *Verlust seiner selbst* erleben zu müssen, findet sich auch im biblischen Denken, etwa in Psalm 69. Das Bild des hereinbrechenden Wassers über den Kopf des Beters/der Beterin erinnert an die Chaosfluten im biblischen Schöpfungsmythos, die jeden Lebensraum bedrohen und zu vernichten drohen:

> Befreie mich, Gott!
> Wasser sind gestiegen – bis an meine Kehle.
> Ich bin versunken im Schlamm des Abgrunds, es gibt kein Halten.
> Ich bin in Wassertiefen geraten, die Flut reißt mich fort.
> (Psalm 69,2–4)[33]

Was im Scheitern zu verlieren gehen droht, ist nicht nur das Leben der Betroffenen selbst, sondern auch ihre Geschichten und darin eingeschlossene Wahrheiten, die sie äußern und zu Wort bringen könnten, d.h. letztlich ihre Perspektiven auf das Zusammenleben der Menschen. Unschwer ist zu folgern, dass diese Perspektiven gerade auch das so oft Verdrängte und Ausgeblendete des sozialen

[33] Wo nicht anders angegeben, wird nach der Übersetzung der *Bibel in gerechter Sprache* zitiert.

Miteinanders zur Sprache bringen würden. Schon allein in dieser Perspektive wird deutlich, dass dem Nachdenken über das Scheitern eine geschichtstheologische Dimension innewohnt und die Frage nach Gerechtigkeit impliziert. Es ist hier die Ahnung leitend, dass in Erfahrungen des Scheiterns Erkenntnisse und Perspektiven zu Tage kommen können, die immer wieder verloren zu gehen drohen und die, will man sie zur Sprache bringen, auf eine *Solidarität* von außen angewiesen sind.

Genau auf diese Angst, dass das Subjekt in Prozessen des Scheiterns zerstört wird, weist im Übrigen auch die Etymologie hin. Es gibt gute Gründe dafür anzunehmen, dass das Scheitern etymologisch seine Wurzeln im *Scheitern des Schiffes* hat, d.h. wenn das Schiff an Felsen oder anderen Hindernissen *zerscheitert* und in seine einzelnen (Holz)*Scheite* zerbricht. Für Hans Blumenberg, der dieser Metapher des Schiffbruches eine eigene Studie widmet[34], wird das Bild des Scheiterns zu einer *Metapher des menschlichen Daseins* schlechthin, bekommt also eine grundlegend anthropologisch-existenzielle Note. Die „Metaphorik der gewagten Seefahrt“[35] drückt die Notwendigkeit des Lebens aus, das riskiert werden muss und das jederzeit in der Gefahr steht, unter den Wellen des chaotischen Meeres, in den Irrungen und Wirrungen und unter dem Druck der Lebensmächte zu zerbrechen. Das Bild des Schiffbruches bzw. der Seefahrt scheint für Blumenberg in der modernen Philosophie (etwa bei Nietzsche oder Montaigne) deshalb zur Daseinsmetapher und zum Grundbestand der *conditio humana* zu werden, insofern es zum Charakteristikum des Menschen zu gehören scheint, „dass sich der Mensch immer wieder neu riskiert und Warnungen in den Wind schlägt, dass er die Herausforderung sucht und den Weg ins Offene“[36]. Die Metapher des Scheiterns symbolisiert eine ‚allzu menschliche‘ Dialektik: Auf der einen Seite finden wir den Drang des Aufbrechens, des Erkundens auf ‚schwankendem Boden‘; die Lebensreise ist als eine Fahrt auf dem offenen Meer fremden und gewaltigen Mächten ausgesetzt und daher latent auch von einem Scheitern bedroht. Die Gegenbewegung zu diesem Aufbrechen findet seine Orientierung in der Vermeidung des scheiternden Schiffbruches, d.h. in dem, wofür der Verbleib im heimatlichen Hafen Sinnbild ist. Es gibt also eine

> „große Versuchung (...), das Scheitern als ein überzeitliches Phänomen zu betrachten, als einen Wesenszug, der den Menschen als Menschen auszeichnet (...): Wir verlassen den sicheren Hafen, gehen Wagnisse ein und überschätzen unsere Kräfte; wir kalkulieren Risiken falsch, übernehmen uns (...) Wir sind nicht für Großes geschaffen; wir sind endliche und fehlbare Kreaturen, und - so scheint es Blumenberg nahelegen zu wollen - daher notwendig mit dem Scheitern konfrontiert“[37].

---

34 Blumenberg, Hans, Schiffbruch mit Zuschauer, Frankfurt a.M. 1979.

35 Ebd., 9.

36 Rieger-Ladich, Markus, ‚Biografien‘ und ‚Lebensläufe‘: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 88/2012, 606–623, 608.

37 Ebd., 609.

Das Anliegen dieses Buches ist es, diesem Sirenengesang nicht nachzugeben, der das Scheitern zu einem rein individuellen Problem erklärt, d.h. zu einem gleichsam natürlichen Bestandteil der menschlichen Existenz, mit dem überzeitlichen anthropologischen Bild des gewagten Lebens im Hintergrund. Auch wenn dieses *Wagnis des Scheiterns* zwar ein durchgängiges Motiv auch dieser vorliegenden Arbeit bildet, so wird versucht, es konsequent mit den Erfahrungen biblischen Denkens (und auch der Beterin bzw. des Beters von Psalm 69) zu verflechten, dass nämlich die äußerlichen Wirkmächte auf Menschen nicht ausgeblendet werden dürfen. Erfahrungen des Scheiterns müssen als soziale Phänomene gedeutet werden müssen, die abhängig von den gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontexten je anders in den Blick kommen. Soziologisch ausgedrückt: Scheitern ist ein relationales Geschehen, das in Bezug zu einem *Referenzrahmen* steht. Dieser Rahmen bestimmt, wie Scheitern verstanden wird. Weitergedacht bedeutet dies: Wo ein Leben mit dem Begriff des Scheiterns in Verbindung gebracht wird, kann man eine „sozial situierte Zurechnungspraxis“[38] erkennen. Für den Aufbau des ersten Teiles des Buches bedeutet dies, dass der Umgang mit dem Scheitern daher nicht bei der Frage beginnt, ob Scheitern gesucht oder vermieden, gelobt oder tabuisiert werden soll, sondern mit der Frage, welche *Zuschreibungspraxen* des Scheiterns für das gegenwärtige gesellschaftliche Miteinander ausgemacht werden können. Erfahrungen des Scheiterns dürfen deshalb nicht isoliert werden. Stattdessen gilt es anzuerkennen, dass

> „jedes Sprechen über eigenes Scheitern oder das anderer Personen auch ein Sprechen über spezifische Verhältnisse von Individuum und Gesellschaft ist: Über Selbst- und Fremdbilder, über Konzepte biographischer Normalität, (...) über den Druck einer möglichen Rechtfertigung vor sich selbst und anderen, nicht zuletzt über eine Öffentlichkeit, die gleichzeitig die Rollen des Anwalts, Anklägers und Richters der Gescheiterten übernehmen kann“[39].

Die Verknüpfung der Frage nach dem Menschen mit der Perspektive des Scheiterns kann der Religionspädagogik *Chancen* eröffnen und ihr auch zu einer neuen *Sensibilität* verhelfen. In Psalm 69 ruft die Beterin/der Beter nach Solidarität. Dieser Schrei danach, gehört zu werden, richtet sich an Gott, aber auch an die Mitmenschen:

---

38 Rieger-Ladich, Markus, Verhängnisvolle Zurechnungspraxis. Zweierlei Spielarten des Scheiterns in Philip Roths Nemesis, in: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Vom Scheitern. Pädagogische Lektüre zeitgenössischer Romane III, Bielefeld 2013, 85–110, 87. Das Scheitern wird den (menschlichen) Akteur*innen zugeschrieben, wobei dies noch einmal als Selbstzuschreibung oder als Zuschreibung von außen, auch scheinbar anonym als gesellschaftliche Zuschreibung, erfolgen kann. Spätestens hier wird deutlich, dass wir in die Auseinandersetzung mit einem „politisch hochsensible[n] Phänomen“ geraten sind. (Ebd., 87.)

39 Zahlmann, Stefan, Sprachspiele des Scheiterns. Eine Kultur biografischer Legitimation, in: Zahlmann, Stefan/Scholz, Sylka (Hg.), Scheitern und Biografie. Die andere Seite moderner Lebensgeschichten, Gießen 2005, 7–35, 7.

> Demütigung zerbrach mein Herz, unheilbar.
> Ich hoffte auf ein Zunicken – nichts.
> Auf Menschen, die trösten – ich fand keine.
> (Psalm 69,22)

Wird diese Solidarität verweigert, drohen die zerstörerischen Wellen vollends über den Betroffenen zusammenzuschlagen:

> Reiß mich aus dem Morast heraus, dass ich nicht versinke,
> dass ich gerettet werde vor denen, die mich hassen, und aus Wassertiefen.
> Dass mich die Wasserflut nicht fortreißt,
> der Abgrund mich nicht verschlingt,
> der Brunnen seinen Mund nicht über mir verschließt.
> (Psalm 69,15–16)

Der Versuch, gegen dieses ‚Untergehen' und damit gegen das Verschwinden von Erfahrungen des Scheiterns aus dem gesellschaftlichen Kontext zu protestieren und diesen Protest für den Diskurs religiöser Bildung zu übersetzen und zu konkretisieren, stellt den roten Faden dieses Buches dar, das sich damit im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik verorten möchte.

1. *Existenzielle Verlusterfahrungen. Eine Struktur des Scheiterns aus handlungstheoretischer Perspektive*

1.1. Scheitern als Unfähigkeit des Handelns

Der Soziologe Matthias Junge ist einer der Wenigen seiner Disziplin, die sich mit Phänomenen des Scheiterns befasst. Seine Perspektive auf dieses Erfahrungsfeld ist handlungstheoretisch geprägt und von der Prämisse getragen, dass sich Handlungen der Menschen immer in einem gesellschaftlichen, d.h. sozialen Raum vollziehen. In einer handlungstheoretischen Bestimmung des Scheiterns können die reziproken Wirkungen zwischen Subjekt und Gesellschaft nachgezeichnet werden, denn in seinen Handlungen ist das Subjekt auf die ihm vorausliegenden sozialen Strukturen verwiesen, die einen Möglichkeitsraum und einen Interpretations- und Anerkennungsraum dafür öffnen. Kurz gefasst: Es gibt einen Zusammenhang „von Handlung und Struktur“[40], d.h. soziale Strukturen wirken als Ressourcen des Handelns und werden umgekehrt im Handeln des Subjekts auch reproduziert. Das Subjekt ist diesen Strukturen nicht vorgängig, sondern stets schon in sie verwoben.

> „Dieser Raum wird von den Akteuren im Handeln nicht erst erfunden und stellt daher nichts Sekundäres dar. Die Struktur geht den Handlungen stets voraus, ermöglicht sie, greift auf sie zu und reproduziert sich in ihnen. (...) Er ist – poststrukturalistisch weitergedacht – die Gesamtheit der Produktionsbedingungen, denen Handeln, Denken, Sprechen und Urteilen unterliegen.“[41]

Das Subjekt anerkennt handelnd die sozialen Strukturen und verwendet diese als Ressourcen, um sich wiederum (handelnd) auszudrücken. „Diese [die Strukturen, Anm. D.N.] stellen eine Bedingung der Möglichkeit des Handelns dar. Indem sie einen geordneten Zugriff auf die Dinge ermöglichen und die Welt verfügbar machen, räumen sie den Erfolg ein.“[42]

Blickt man nun aus der Perspektive des Scheiterns auf diese Bestimmung erfolgreichen Handelns, dann wird Handeln als ein erfolgreiches *Verfügbar-machen von Welt* verstanden. Im Gegenzug bedeutet dies, dass Scheitern zunächst das Gegenteil davon ist: „Temporäre oder dauerhafte Unverfügbarkeit, Handlungsunfähigkeit.“[43] Scheitern tritt dort auf, wo Handeln nicht mehr möglich ist,

---

[40] Junge, Matthias, Scheitern. Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptionalisierung, in: Ebd. (Hrsg.), Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens, Wiesbaden 2004, 15–33, 18.

[41] Kern, Christian, Verschämtes Scheitern. Theologie an Grenzen des Menschlichen, in: Hoff, Gregor Maria (Hrsg.), Prekäre Humanität. Salzburger Hochschulwochen 2015, Innsbruck – Wien 2016, 161–179, 165.

[42] Ebd., 164.

[43] Junge 2004, 16.

d.h. wo sich eine *Konfrontation mit einer Unverfügbarkeit* vollzieht: Etwas ist nicht (mehr) möglich, etwas kann nicht (mehr) erreicht werden. Der Fluchtpunkt des Handelns, der dabei zum Vorschein kommt, kann deswegen *auch* als Versuch einer Vermeidung des Scheiterns gefasst werden, indem das Handeln der Menschen darauf abzielt, den „Bereich der Verfügbarkeit"[44] zu erweitern.

In einer handlungstheoretischen Logik zeigt sich ‚Scheitern' daher als *Impotenz* bzw. als *Unmöglichkeit* des Handelns, d.h. als *Unfähigkeit*, sich erfolgreich handelnd in die Welt einzuschreiben. Das Subjekt kommt mit den Intentionen seiner Handlungen nicht dorthin, wo es wollte. Es zeitigen sich Folgen, die weder erwünscht noch erwartet waren und die den Intentionsraum unterlaufen, welchen das Subjekt in seinen Handlungen herstellen wollte.

Unter dieser Perspektive stellen Phänomene des Scheiterns einen Störfaktor dar, da erfolgreiches Handeln nicht zu seinem Abschluss kommt. *Etwas* wird handelnd nicht erreicht, die Gründe dafür können mannigfach sein: Ein technisches Unvermögen des handelnden Subjekts genauso wie auch Dissonanzen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und dem Subjekt, was dann der Fall ist, wenn gesellschaftliche Ordnungen Menschen bei der Entfaltung ihrer subjektiven Handlungsspielräume behindern und scheitern lassen. Immer geht es in dieser handlungstheoretischen Perspektive jedoch darum, dass Menschen handelnd nicht an ihr Ziel kommen.

1.2. Scheitern als dramatische Grenzerfahrung: Die Implosion des Sozialen

In dieser handlungstheoretischen Annäherung zeigt sich das Phänomen des Scheiterns in einer Polarität zum Begriff des Erfolges: „Während Erfolg im ordnenden Zugriff auf Dinge besteht, die das Handeln zum Ziel führen, stellt Scheitern das genaue Gegenteil dar: Scheitern ist der Prozess oder das Ereignis, in welchem handlungsermöglichende Strukturen verloren gehen."[45] Obwohl dieser Standpunkt einleuchtet, wäre es dennoch verkürzt, Scheitern deshalb bloß als logischen Gegenspieler des Erfolges zu interpretieren. Der Begriff des *Misslingens* legt sich als dieser Gegenpol erfolgreichen Handelns deutlich näher. Es gilt daher, die Begriffe des Scheiterns und des Misslingens voneinander zu differenzieren. Anders als bei einem einfachen Misslingen, das etwa durch erneute Anstrengung erfolgreich überwunden werden kann, geht beim Scheitern *zusätzlich etwas verloren*: Scheitern bezeichnet eine dramatische Grenzerfahrung, welche *die Person als Ganze* mit hineinzieht. Im Scheitern kann oftmals nicht einfach weitergemacht werden wie bisher. Es verändert sich die Perspektive des Subjektes

[44] Ebd., 16.
[45] Kern 2016, 165.

auf die Welt, d.h. seine soziale Weltbeziehung. Wenn handelnd die (subjektive) Welt stabilisiert bzw. erweitert wird, dann ist beim Scheitern das Gegenteil der Fall: Die Welt implodiert für das Subjekt. In Anlehnung an Baudrillards Theorie, der von einer *Implosion des Sozialen*[46] spricht, verweist Junge auf die ‚lokale' Implosion der sozialen Strukturen eines scheiternden Individuums, insofern die Welt *für das Subjekt* regelrecht zusammenfällt und der mögliche Handlungsspielraum als negiert erscheint.

Diese ‚Implosion des Sozialen' hat dramatische Auswirkungen: Das Vertrauen in die Strukturen, welche die Welt bis jetzt stabilisiert haben und einen sicheren Boden versprachen, auf dem das Subjekt handelnd sich entfalten konnte, beginnt zu wanken und unsicher zu werden. Diese Unsicherheit kann sich graduell vollziehen; wird sie jedoch absolut, dann wird der soziale Raum für das Subjekt schlichtweg sinnlos, d.h. zur reinen Faktizität[47], zu dem keine Beziehung mehr gefunden werden kann. Der soziale Raum stellt für das Subjekt keine Möglichkeiten mehr zur Verfügung, sich mit Hilfe dieser Strukturen eine Weltbeziehung aufzubauen; sie sind zwar faktisch vorhanden, aber (aus der Sicht des Subjektes) völlig bedeutungsleer geworden: „Die Strukturen als Verfügbares verschwinden und zurück bleiben nicht interpretierbare äußerliche Gegebenheiten. Kurz: die Konfrontation mit dem sozialen Nichts."[48] Erfahrungen des Scheiterns zeigen sich daher als verknüpft mit Prozessen einer dramatischen *Entstrukturierung*, näherhin als „Entstrukturierung der Voraussetzungen des Handelns"[49]. Die sozialen Strukturen, in welche das einzelne Subjekte eingebettet ist, dienen nicht mehr als Ermöglichungsraum für das Handeln und verlieren diese Funktion. Der Erwartungs-, Hoffnungs- und potentielle Handlungshorizont des Individuums gehen nicht mehr zusammen mit den Strukturen, welche gesellschaftlich vorhanden sind. Das *Ich* fällt aus der Welt, oder, anders ausgedrückt: Für das Ich bricht die Welt zusammen.

Gerade diese Dramatik ist zentrales Kennzeichen des Erfahrungsfeldes des Scheiterns und gleichzeitig Distinktionsmerkmal von *Scheitern* und *Misslingen*: Markus Rieger-Ladich verweist auf Rainer Schützeichel, der das Phänomen des Scheiterns von jenen des Misslingens und des Versagens durch die Benennung dreier Elemente abgrenzt:

1. Aus sozialpsychologischer Sicht ist im Fokus des Scheiterns immer eine *Person*, die mit einer Handlungsabsicht nicht an ihr Ziel kommt. Dieses Nicht-Erreichen eines Zieles darf aber nicht einfach als schicksalshafte Fügung

46 Vgl. Strehle, Samuel, Zur Aktualität von Jean Baudrillard. Einleitung in sein Werk, Wiesbaden 2012.
47 Junge 2004, 18.
48 Ebd., 18.
49 Ebd., 23.

aufgefasst werden, sondern muss von der handelnden Person als selbstverantwortlich verschuldet wahrgenommen werden. Das macht die „dramatische Qualität"[50] des Scheiterns aus.

2. Die Dramatik wird gesteigert, insofern diese Erfahrung des Nicht-Erreichens nicht einfach in die Alltäglichkeit der Person integriert werden kann, sondern „die Routinen und Handlungsmuster durchbricht und den Betroffenen in eine als belastend erlebte ‚Grenzsituation' führt, welche das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie in die Kontrollierbarkeit der Kontexte suspendiert"[51]. Eine Krise wird ausgelöst, eine Hoffnung wird erschüttert, ein Verlust eingespielter Handlungsmuster führt zu belastend erlebten Situationen, die ahnend eine *Grenze* auftauchen lassen: Es kann nicht weitergehen wie gedacht, etwas hat sich verändert. Diese Grenzerfahrung kann zum Verlust von Sicherheit und Kontrolle führen, die eigene Zugriffsroutine wird zutiefst fraglich und damit wird die Person als Ganze einer dramatisch wirkenden Verunsicherung ausgesetzt.

3. Betroffen ist in diesem Prozess die *Identität* der Person selbst. „Hier werden keine Petitessen verhandelt (…) im Scheitern wird nicht nur ein Ziel verfehlt, der Scheiternde selbst (…) nimmt dabei Schaden."[52] Was steht in diesen Grenzerfahrungen, was steht im Scheitern auf dem Spiel? Von Scheitern kann in dieser Diktion also gesprochen werden, wo *Personen* verantwortlich handelnd in dramatisch erlebte *Grenzsituationen* gelangen, die existentiell so verunsichernd wirken, dass auch die eigene *Identität* zutiefst fraglich wird. Die Erfahrung des Scheiterns ist daher grundlegend als eine fundamentale „Erfahrung eines Verlusts"[53] zu fassen. Dieser Verlust kann noch einmal in differenzierter Form entfaltet werden:

1.3. Scheitern als Erfahrung eines mannigfachen Verlustes

1.3.1. Verlust von Zeit

Der Verlust von Zeit als Kennzeichen von Erfahrungen des Scheiterns kann in einem zweifachen Sinne verstanden werden: Zum einen erscheint dem Subjekt die eigene biografische Lebenszeit als verlorene Zeit, deren Sinnhaftigkeit im gegenwärtig erlebten Scheitern rückblickend nicht mehr gefunden werden

---

[50] Rieger-Ladich 2012, 609.
[51] Ebd., 609–610.
[52] Ebd., 610.
[53] Kern 2016, 165.

kann. Zum anderen verliert die Zeit ihre Struktur und „schrumpft im absoluten Scheitern zu einer absoluten Gegenwart ohne jede Ausdehnung in die Zukunft. Der Zukunftshorizont jeglichen Handelns geht verloren"; die Zeit verflüchtigt sich, übrig bleibt „eine horizontlose unendliche Gegenwart"[54]. Die Rhythmik der Zeit geht im Scheitern verloren. Damit zeigt sich, dass es Formen der Zeit-Wahrnehmung gibt, die als human interpretiert werden können, andere hingegen einengend auf das Subjekt einwirken.

Die von Junge beschriebene Perspektivenlosigkeit im (absoluten) Scheitern engt die Wahrnehmung erweiterter Handlungsoptionen ein. Dieser Hinweis zeigt die fundamentale Notwendigkeit für menschliches Leben, die eigene Gegenwart in einer Aufgespanntheit von Vergangenem und Zu-Kommenden wahrzunehmen. Ohne diese Weitung der Horizonte wird eine humane Zeitwahrnehmung zutiefst brüchig. Indirekt offenbart sich hier auch das (kreative und humanisierende) Potential von Erinnerung und Hoffnung als zweier grundlegender handlungsleitender und handlungseröffnender Figurationen.

1.3.2. Verlust von Kontingenz

Ein weiteres Merkmal des absoluten Scheiterns ist das Verschwinden von Kontingenz. Kontingenz bedeutet, dass es mögliche Handlungsspielräume gibt. Die Offenheit für verantwortetes Handeln ist durch den Begriff der Kontingenz gekennzeichnet, d.h. für ein Handeln, das nicht einfach aus moralischen Imperativen, (Verhaltens-)Kategorien oder Zwängen abgeleitet werden kann. In Verbindung mit Kontingenz stehen die Begriffe von (personaler) Freiheit, Würde und Verantwortung. Im Scheitern erfährt das Subjekt den Verlust von Kontingenz, und die Dimensionen der Freiheit, Würde und Verantwortung verlieren damit ihre Substanz im Leben des Subjektes. „Im absoluten Scheitern wird Kontingenz vollständig negiert und zurück bleibt Notwendigkeit. (...) Mit dem Verschwinden der Kontingenz gibt es keine Möglichkeit mehr, sich als Person reflexiv von einer Situation zu unterscheiden."[55]

1.3.3. Verlust von Sprache

Ein weiteres Merkmal, das Junge als Kennzeichen für absolutes Scheitern benennt, ist der Verlust der Sprache, und dies in zweifacher Hinsicht: Der Verlust der Sprachfähigkeit, d.h. sich verständig zu machen, und auch der Verlust, im Sprechen der anderen sinnvolle Gehalte zu erkennen. Der Verlust der Sprache bewirkt einen Rückzug aus dem sozialen Raum und eine Vereinzelung des Individuums: „Tendenziell erzeugt absolutes Scheitern eine Privatsprache (vgl.

---

[54] Junge 2004, 25–26.
[55] Ebd., 26.

Wittgenstein), aus der heraus kommunikative Anschlüsse an das sinnhafte kommunikative Geschehen in der Gesellschaft nicht mehr möglich sind."[56] Durch den Verlust von Sprache geht ebenso eine Verdunstung, d.h. ein Verschwinden der Sinn-Dimension für das gescheiterte Individuum einher, da Sinn erst durch den Eintritt in eine symbolische (Sprach-)Ordnung eröffnet werden kann.

Der Verlust an Sprache zeigt eine hohe Dramatik und scheinbare Ausweglosigkeit aus dem Scheitern an. Dort, wo man sich nicht mehr verständlich machen kann, gibt es keine Möglichkeiten mehr, in eine Verbindung mit der Welt zu treten. Mit dem Verlust der Sprache geht auch der Verlust von Anerkennung und von Sinn einher. Diese Wahrnehmung des Sprachverlustes als Phänomen des Scheiterns deckt eine Facette dieses Erfahrungsfeldes auf, welches oftmals nicht in den Blick kommt. Gleichzeitig zeigt sich gerade hier ein Anknüpfungspunkt für religiöse Bildungsprozesse zum Diskurs des Scheiterns: Menschen immer wieder Möglichkeiten des Sprechens zu eröffnen und an ihrer Sprachfähigkeit zu arbeiten kann präventives Gegenmittel sein, um Implosionen des Sozialen zu verhindern. Es wird zu zeigen sein, inwiefern im Nachdenken über Phänomene des Scheiterns selbst Möglichkeiten des Sprechens gefunden werden können; wie eine Sprache des Protestes (gegen das Nicht-sein) entfaltet werden kann, die im Stande wäre, dem Verlust der Sprachfähigkeit zu widerstehen. Den fundamentalen Ankerpunkt, um den diese Fragen kreisen, bildet die Feststellung, dass gemeinsame Sinnhorizonte erst durch soziale Beziehungen entstehen können. Die Erfahrung des Scheiterns wird dort, wo sie vollkommen *individualisiert* wird – d.h. einem einzelnen Subjekt in seiner vollen Verantwortung zugeschrieben wird – nur in ihrer zerstörerischen Dimension offenbar und zeigt sich ohne jegliches Hoffnungspotential. Erst dort, wo (individuellen) Erfahrungen des Scheiterns ein (sozialer) Raum gegeben wird, ist die Möglichkeit gegeben, die Sinn-Frage neu zu stellen und die subjektive Erfahrung des Scheiterns mit der Frage nach der Verantwortung der Gesellschaft in Verbindung zu setzen. Die mit dem individuellen, absolut-gesetzten Scheitern „verbundene soziale Einsamkeit kann nur überschritten werden, wenn das Fehlen sozialen Sinns zum diskursiven Fokus kollektiver Bemühungen um sozialen Sinn wird"[57].

1.3.4. Verlust von Raum

„Im Zuge absoluten Scheiterns ändert sich auch die Körpererfahrung und Raumerfahrung. Der Körper erhält absolute Bedeutung, denn der eigene Körper ist der verbleibende soziale Raum."[58] Kontingentes Handeln setzt immer einen sozialen Raum voraus, der zur Gestaltung des Subjekts vorhanden ist. Junge

[56] Ebd., 26.
[57] Ebd., 26.
[58] Ebd., 26.

definiert diesen Verlust des sozialen Raumes als eine „Inversion der Raumwahrnehmung der absolut Scheiternden“[59].

Der Verlust des sozialen Raumes wird von Junge als eine Spielart des Scheiterns interpretiert. Auffällig erscheint sofort, dass dieser ‚Rückzug‘ auf das Feld des eigenen Körpers gegenwärtig zu einem gesellschaftlich breiten Phänomen geworden ist. Die Dominanz der Körper-Diskurse, vor allem auch in den Lebenskontexten der Jugendlichen, ist heute zu einem alltäglichen Selbstverständnis geworden. Diese Fokussierung auf den Körper kann *auch* als Chiffre für den Verlust der Sprache gelesen werden und für den Versuch, *sprachlose Anerkennungsmuster* nach dem Verlust sozialer Räume zu etablieren.

Die handlungstheoretische Annäherung dieses Kapitels hat eine erste Struktur des Erfahrungsfeldes des Scheiterns geliefert. Es wurde ersichtlich, dass Phänomene des Scheiterns wesentlich durch Prozesse einer Entstrukturierung bestimmt sind. Wo Raum, Zeit, Kontingenz und Sprache verloren gehen, findet sich das Subjekt mit einem radikalen Verlust konfrontiert, der die Implosion der Welt des Subjektes anzeigt. Scheitern zeigt sich als Verlust des Zugriffs auf Welt, als Verlust der je eigenen Handlungsspielräume, als Erfahrung, sich nicht mehr ausdrücken und verorten zu können. Das Erfahrungsfeld des Scheiterns ist damit durch eine hohe Dramatik bestimmt und emotional stark aufgeladen, da die Identität der Person selbst auf dem Spiel steht. Die handlungstheoretische Perspektive, der v.a. in Anschluss an die Soziologie Junges nachgegangen wurde, lässt Erfahrungen des Scheiterns als Begegnung mit dem *Unverfügbarwerden* von Welt verstehen.

Wenn im Folgenden nach den Erfahrungen des Scheiterns in der gegenwärtigen Zeit gefragt wird, dann ist die in diesem Kapitel dargestellte Struktur des Scheiterns ein gewichtiger Identifikationsschlüssel, um solche Erfahrungen aufzufinden. Um Scheitern im Kontext der Gegenwart zu verstehen, wird nach jenen *Bedrohungen* gesucht, welche *Implosionen des Sozialen* vorantreiben und menschliches Leben *entstrukturieren.* Wir fragen also nach dem Verhältnis unserer Zeit zum Erfahrungsfeld des Scheiterns.

---

[59] Ebd., 26.

2. *Erfahrungen des Scheiterns in unserer Zeit: Annäherungen*

Die im zweiten Kapitel gefundenen *Strukturen* des Erfahrungsfeldes des Scheiterns gilt es nun in die realgeschichtlichen und realpolitischen Kontexte der Gegenwart zu transformieren und zu übersetzen. Damit soll es gelingen, den konkreten *Referenzrahmen* des zeitgenössischen Diskurses über das Scheitern zu bestimmen. Dieser Referenzrahmen zeigt an, welche Mächte – oder, in weniger mythologischer und mehr philosophischer Begrifflichkeit ausgedrückt: welche modernen und postmodernen Dispositive – auf Menschen heute einwirken und zum gegenwärtig anwachsenden „Unbehagen am Dasein selbst“[60] beitragen.

Für den Gang der Untersuchung sind zahlreiche Fährten gelegt, denen man folgen und die man aufnehmen könnte. Um zu verhindern, nicht schon zu Beginn dieses Diskurses ins Stolpern zu geraten, wird den wohl bekanntesten bzw. offensichtlichsten Spuren gefolgt: Gemeint ist zunächst auf der einen Seite das berühmte Diktum des Soziologen Richard Sennetts vom Scheitern als *‚großen Tabu der Moderne‘* und andererseits die wirkmächtige Rede vom *gelingenden Leben*. Beide Fährten stellen *Annäherungen* an einen möglichen Diskurs des Scheiterns dar.

2.1. Eine erste Spur: Scheitern als ‚Tabu der Moderne‘[61]

Sennett legt mit seinem Diktum ‚das Scheitern als das große Tabu der Moderne‘ nahe, dass der Begriff und die Erfahrungen des Scheiterns demnach zum negativen (d.h. zu vermeidenden) Fluchtpunkt für das moderne Subjekt, sein Handeln und seine Lebensentwürfe geworden sind:

---

[60] Eicher, Peter, Scheitern, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 153/2005, 339–347, 340.

[61] Im Kontext der Arbeit wird der Begriff der *Moderne* auch für jene Zeit verwendet, die von einigen Autor*innen als *Postmoderne* oder *Spätmoderne* bezeichnet werden. Diese breite Verwendung des Begriffes der Moderne stützt sich auf: Schelkshorn, Hans, Entgrenzungen. Ein europäischer Beitrag zum philosophischen Diskurs über die Moderne, Weilerswist 2009, 11ff.
Für unseren Kontext sollte es ausreichend sein, zwei Kennzeichen der Moderne zu benennen, die Schelkshorn hervorhebt: Er selbst verwendet den Begriff für das sich entfaltende kollektive „diffuse Bewusstsein, einer ‚neuen‘ Zeit anzugehören“ (Ebd., 11.) und für das Entstehen eines „spezifischen Geschichtsbewusstseins“. (Ebd., 11.) In Anlehnung an Foucault bezeichnet der Diskurs der Moderne daher die *Problematisierung einer Aktualität* und den (philosophischen) Versuch, sich über das *Neue* dieser Zeit Auskunft und Rechenschaft zu geben. Auch die philosophische Postmoderne ist damit „als ein Beitrag

„Das Scheitern ist das große moderne Tabu. (...) Wie wir mit dem Scheitern zurechtkommen, wie wir ihm Gestalt und einen Platz in unserem Leben geben, mag uns innerlich verfolgen, aber wir diskutieren es selten mit anderen (...) Wie bei allem, das man sich auszusprechen weigert, werden sowohl die innere Besessenheit als auch die Scham dadurch nur grösser. Unbehandelt bleibt der harte innere Satz: ‚Ich bin nicht gut genug'. Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden. Die schrumpfende Grösse der Elite macht die Lebensleistung immer schwieriger. Der Markt, auf dem der Gewinner alles bekommt, wird von einer Konkurrenz beherrscht, die eine große Zahl von Verlierern erzwingt. (...) Kommt man aber den Forderungen nach Flexibilität und Mobilität nach, verfolgt einen auf subtilere, aber ebenso mächtige Weise das Gefühl, als Familienvater oder –mutter zu scheitern. (...) Der Gegensatz von Erfolg und Scheitern ist eine Art, sich der Auseinandersetzung mit dem Scheitern zu entziehen. Diese einfache Entgegensetzung bedeutet, dass wir, wenn wir nur genug materielle Nachweise unserer Leistung anhäufen, von Gefühlen des Versagens verschont bleiben. (...) Einer der Gründe, warum es so schwer ist, Versagensgefühle durch Dollars zu beschwichtigen, ist die Tatsache, dass das Gefühl, gescheitert zu sein, aus tieferen Motiven aufsteigen kann – zum Beispiel, weil es einem nicht gelingt, das eigene Leben vor dem Auseinanderfallen zu bewahren, etwas Wertvolles in sich selbst zu entdecken, zu leben, statt einfach nur zu existieren."[62]

Die These Sennetts verdeutlicht zunächst, dass über ‚das Tabu Scheitern' in den Lebenskontexten der Moderne nicht gesprochen wird. Der US-amerikanische Soziologe identifiziert damit eine gewisse Sprachlosigkeit und eine Verlegenheit des Sprechens in Bezug auf die gesellschaftlichen Erfahrungen des Scheiterns. Als archimedischen Punkt dieses nicht vollzogenen und damit ungesprochenen Diskurses ortet er einen ‚dämonischen' Satz, der, einem Phantom gleich, das moderne Subjekt innerlich verfolgt: *‚Ich bin nicht gut genug'.* Dieses Eingeständnis des Scheiterns, das sich in diesem Gedanken ausdrückt, kann in der Folge von Sennetts Analysen als verdrängte Grundangst des modernen Menschen beschrieben werden. Will man die Wurzeln dieser Angst zumindest in Ansätzen verstehen, ist eine genealogische Rückfrage nach dem *Ursprung* dieses Satzes notwendig. Sennett gibt im angeführten Zitat zwei Hinweise, denen man dabei nachgehen kann:

1. Zum einen spricht er von einer immanenten Verknüpfung der *Angst* des Subjektes vor seiner eigenen *Ungenügsamkeit* mit den gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen. Auch er unterstreicht damit die Notwendigkeit,

---

zum Diskurs der Moderne" (Ebd., 13.) zu verstehen und bezeichnet nicht ein neues, von der Moderne abgetrenntes Zeitalter.
Im Kontext der Arbeit wird der Begriff der Moderne daher in diesem Sinne verstanden: Als Zeit des Umbruches und der Bewusstwerdung neuer Fragen und Aufgaben, die nicht einfach im Rückgriff auf die Tradition beantwortet werden können. Wo zitierte Autor*innen den Begriff der Postmoderne verwenden, wird dieser i.S. einer besseren Lesbarkeit jedoch übernommen.

[62] Sennett, Richard, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2002, 159f.

das Erfahrungen des Scheiterns als *soziale* Phänomene wahrzunehmen. Die Angst vor der Ungenügsamkeit hat seine Wurzel weder in den rein individuellen Biografien der Menschen noch entspringt sie unbedingt religiösen oder kulturellen Mustern. Die Lektion, die Sennett nahelegt, lautet: Wenn Scheitern als modernes Phänomen befragt wird, muss eine Aufmerksamkeit für den sozial-ökonomischen Kontext der individuellen Erfahrungen des Scheiterns gestärkt werden, insofern dieser maßgeblich das Verständnis des Menschen mitprägt. Das Menschenbild der Moderne ist aus der Perspektive des Soziologen Sennett durch die erfolgsorientierte Dichotomie Gewinner*innen/Verlierer*innen beherrscht. Scheitern erweist sich dabei als die stigmatisierende Chiffre für den Status der Letzteren.

2. Zum anderen spricht Sennett gleichzeitig jedoch von der Unzulänglichkeit, Scheitern *ausschließlich* in der Polung des Erfolges und des Misslingens zu verstehen. Er spricht von dem Horror, dass Erfahrungen des Scheiterns – wie ein ‚Dieb in der Nacht' – nicht nur die Erfolglosen, sondern gerade auch die Erfolgreichen einholen können. Die Spur, die Sennett legt, zeigt das Ungenügen, Scheitern *bloß* als die Schattenseite des Erfolges zu verstehen.[63] Das angeführte Zitat Sennetts suggeriert, dass Erfolg nicht das Gelingen des Lebens zu garantieren scheint.

2.2. Eine zweite Spur: Die Frage nach dem gelingenden Leben

Damit ist nun die zweite Fährte angesprochen, die in diesem Kapitel aufgenommen wird: Sie betrifft *die Frage nach dem gelingenden Leben*, die wohl den wirkmächtigsten Begriff darstellt, der sich mit dem Erfahrungsfeld des Scheiterns verbinden und verknüpfen lässt. Als eine der großen Fragen, welche die Philosophie- und Theologiegeschichte begleitet haben, stellt sie eine fundamentale Herausforderung auch für modernes Denken dar. In den Transformationsprozessen der Gegenwart haben aber sowohl die Frage als auch das Feld, auf dem diese auftaucht und gestellt wird, tiefgreifende Verschiebungen erfahren.

Die Frage nach dem gelingenden Leben erscheint gegenwärtig schon als beantwortet, ehe sie noch gestellt werden kann. Neben der Antwort, dass eben ein erfolgreiches Leben ein gelingendes Leben sei[64], lässt sich ein zweiter Grund für

---

[63] Diese Annahme Sennetts kann in Rückblick auf die soziologischen Überlegungen Junges bestätigt werden. Vgl. Teil A, Kapitel 2 dieser Arbeit.

[64] Sennett hat auf die Problematik dieser banalen Verknüpfung hingewiesen, aber dennoch findet „die alte Frage nach dem guten Leben heute ihre Antwort [vielerorts, Hinzufügung D.N.] im Erfolg," (John 2014, 2.) auch wenn die Frage, wie Erfolg bestimmt werden kann, freilich offen bleibt und dem Individuum zur Beantwortung überlassen wird.

die ‚Unzeitgemäßheit' dieser Frage identifizieren: Mit der modernen Individualisierung des Lebens zeigt sie sich, als *allgemeine* gestellt, bereits als überholt; jedes Individuum müsse für sich entscheiden, worin gelingendes Leben bestehe.[65]

Aber auch wenn die Frage nach dem Gelingen des Lebens in der Moderne auf den ersten Blick als *unbeantwortbar* (bzw. nur mehr als ausschließlich vollkommen individuell beantwortbar) erscheint, so bleibt sie dennoch eine drängende Frage für die Menschen der Gegenwart. Dies ist insofern nachvollziehbar, als das moderne Subjekt mitunter davon gekennzeichnet ist, dass es sich nicht mehr selbstverständlich innerhalb traditionaler Referenzrahmen verstehen und in solch traditionellen Beheimatungen seine Identität finden kann. Der Verlust und das Wegbrechen der traditionalen „unverbrüchlich und allumfassend scheinende[n] Ordnung“[66] stellt das moderne Individuum in eine ungesicherte Ausgesetztheit. Es gehört „zur wachsenden Sensibilität der Moderne“, dass sich die Menschen in neuer Weise „Rechenschaft vom völlig ungesicherten Status des Existierens“ geben müssen.[67] Wo kein sozialer, kultureller oder religiöser Rahmen mehr eine selbstverständliche Deutung bzw. eine verbindliche Rahmung für das menschliche Dasein vorgibt, rückt „eine gewisse Selbstverantwortung für das eigene Glück“[68] in den Vordergrund. Der Entwurf des Lebens selbst wird zur neuen *Aufgabe*, der sich das moderne Subjekt zu stellen hat. Dies geschieht unter dem existentiell hoch aufgeladenen Vorzeichen der Frage nach dem Gelingen oder Scheitern dieses Entwurfes.

---

65 Diese Annahme ist im kulturellen Kontext der Gegenwart auf den ersten Blick auch verständlich und den geschichtlichen Erfahrungen geschuldet. Viera Pirker weist darauf hin, dass in dieser Annahme die hohe Sensibilität der (Post-)Moderne für diese Fragen nach gelingendem Leben bzw. gelingender Identität durchklingen, die um die Ambivalenz normativer Antworten auf diese Frage weiß: „Der Gedanke, dass der Mensch ‚zu sich selbst' finden kann und die Möglichkeit, gelingende Identität zu formulieren, ist mit der Postmoderne-Diskussion zunehmend hinterfragt und in Zweifel gezogen worden.“ (Pirker, Viera, Fluide und fragil: Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013, 370.) Dort, wo die Frage nach dem Gelingen des Lebens sich in ein normatives Ideal transformiert, wie Leben und Identität ausgestaltet werden müssen, zeigen sich die latenten Gewaltstrukturen dieses Postulats, das in seiner Verabsolutierung „zu einem dominierenden und belastenden Ideal der Lebensführung werden [kann]“. (Ebd., 372.) Deswegen ist es „kritisch zu betrachten, wenn Identität durch die Bedingung ihres ‚Gelingens' zu einem normativen Ideal wird“. (Ebd., 372.) Pirker unterstreicht damit die Notwendigkeit einer ‚Sensibilität' in der Annäherung an die Frage des Gelingens von Leben.

66 Waldenfels, Bernhard, Verfremdung der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge, Göttingen 2001, 18.

67 Eicher 2005, 340–341.

68 Kern 2015, 170.

2.3. Der moderne Strukturrahmen der Frage nach dem Gelingen des Lebens

Wenn es in der Spätmoderne unmöglich geworden sein soll, etwas über die Konturierung gelingenden Lebens auszusagen, da diese Frage nur mehr je einzeln beantwortet und verantwortet werden kann, so besteht die daraus zu ziehende Konsequenz darin, dass unter dem Begriff des Scheiterns nicht viel mehr als ein *diffuses Gefühl* verstanden werden kann, das eigene Leben nicht gut genug entworfen und gelebt zu haben.

Gegen diese Position erhebt Hartmut Rosa mit seiner Soziologie der modernen Weltbeziehung Einspruch. Seine Annahme ist es, dass mehr über gelingende und misslingende Weltbeziehungen ausgesagt werden kann als bloß, dass es sich dabei um eine gefühlsmäßige Wahrnehmung des jeweiligen Individuums handle.[69] In der Tradition der kritischen Theorie stehend ist es für Rosa entscheidend zu fragen, warum die Frage nach gutem Leben im gesellschaftlichen Diskurs nahezu tabuisiert wurde. Rosa spricht von einer „*Privatisierung* (Hervorhebung D.N.) der Frage nach dem guten Leben (...) *Was ein gutes Leben ist, muss jeder für sich selbst entscheiden*, lautet die Binsenweisheit, die zur Leitmaxime selbst der Erziehungsinstitutionen wurde (...)“[70].

Auch wenn der Begriff der *Privatisierung* tendenziell in anderen Zusammenhängen Verwendung findet, so verdeutlicht Rosa damit jedoch ein scheinbar selbstverständliches Argument der Gegenwart: Dass „*jeder und jede (für sich) selbst wissen muss, was er oder sie aus sich und ihrem Leben machen will*“, ist eine offensichtliche und ebenso folgerichtige Reflexion auf und Einlösung des „Anspruch[es]

[69] Vgl. Rosa, Hartmut, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2019, 14. Diese These scheint auf den ersten Blick auf die von Pirker geforderte und postmodern notwendig gewordene Sensibilität in Festlegungen der Frage gelingender Identität zurückzufallen und die normative Offenheit in dieser Hinsicht zu unterlaufen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall – und Rosa nimmt selbst explizit die Frage auf, ob dort, wo nach dem Gelingen oder Misslingen von Weltbeziehungen gefragt wird, tatsächlich nur mehr jene Möglichkeit besteht, auf die individuelle Verantwortung des Subjekts zu verweisen. Aus seiner Perspektive müssen mögliche Antwortversuche auf diese Frage nicht ‚notgedrungen' einen ‚esoterischen' oder ‚paternalistischen' Beigeschmack haben, der die Antwort zu einer bloß gefühlsmäßigen Meinung oder einer autoritär-normativen Festsetzung degradiert. Er versucht die Frage derart zu stellen, dass dabei nicht hinter den „unhintergehbaren ethischen Pluralismus und Individualismus“ (Rosa 2019, 38.) der Moderne zurückgefallen wird.

[70] Ebd., 18. Ebenso könnten wir fragen: Kommt den erwähnten Bildungsinstitutionen – und damit indirekt auch der Religionspädagogik – hier etwa eine ganz spezifische Aufgabe und Verantwortung zu, welche die Frage nach Gelingen und Misslingen des Lebens jenseits von Verdrängungen in das Private aufzunehmen und je neu zu stellen hat?

auf Autonomie" und des „Selbstbestimmungsanspruch[es]" des modernen Individuums.[71] Rosas Einwand gegen dieses Argument besteht darin, dass eine Individualisierung dieser Frage nicht unmittelbar und zwangsläufig zu einer Privatisierung ebendieser führen muss und dass diese Privatisierung nicht eine größere Autonomie des Menschen bei der Beantwortung der Frage bedeutet. Im Gegenteil: Die Privatisierung der Individualität missachtet den sozialen Strukturrahmen ebendieser und verkennt damit die relationale Verfasstheit des Menschen, d.h. sein Leben in Beziehungen und Strukturen. Aus Rosas Perspektive ist es möglich, vier große ‚Strukturmomente' dieser kontextuellen Einbettung des Subjekts der Gegenwart zu benennen, welche auch maßgeblich den Umgang mit der Frage nach gelingendem Leben in der Moderne prägen.

Nimmt man diesen Strukturrahmen genauer in den Blick, so wird klar, dass hier für die Gegenwart entscheidende Weichenstellungen für die Art und Weise, wie ‚Scheitern' verstanden wird, gelegt sind. Es lohnt sich, diesen Rahmen daher stärker in den Fokus zu rücken.

Rosa unterscheidet zunächst jeweils zwei kulturelle und zwei institutionelle Momente dieses Strukturrahmens:

> „erstens das (...) Faktum der Moderne als Zeitalter mit gleichsam offenem ethischen Horizont, zweitens das Faktum der ethischen Privatisierung, welche die Bestimmung von Lebenszielen zu einer tendenziell unlösbaren Aufgabe werden lässt, drittens der Modus dynamischer Stabilisierung als Strukturimperativ moderner Gesellschaften und viertens Konkurrenz als ihr dominanter Allokationsmodus (...)".[72]

Das erste kulturelle Moment benennt Rosa als *offenen ethischen Horizont* der Moderne. Diese Offenheit besteht darin, dass „im Lichte des modernen Selbstverständnisses nicht a priori und ein für alle Mal"[73] die Frage nach gutem und gelingendem Leben beantwortet oder aus einem natürlichen oder zeitlosen *Wesen* des Menschen einfach deduktiv abgeleitet werden kann. Das Ziel, worauf sich die Handlungen des modernen Subjektes ausrichten, muss (implizit oder explizit) individuell entschieden werden:

> „Welchem Gott wir, mit Max Weber gesprochen, dienen wollen, welches Gewicht wir welcher Lebenssphäre – der Kunst, der Politik, der Ökonomie, der Familie, der Religion, dem Sport etc. – einräumen wollen und woran wir uns in diesen Sphären substantiell jeweils ausrichten sollen (...) wird uns niemand sagen können. Natürlich werden wir durch das Vorbild unseres Herkunftsmilieus (...) vorgeprägt sein, aber die ethische Verantwortung und Zurechnung haben wir alleine zu tragen."[74]

---

[71] Ebd., 38–39.

[72] Ebd., 44. Der angeführte Strukturrahmen wird von Rosa in seinem Werk differenziert entfaltet, was an dieser Stelle nicht möglich ist. Wir nehmen ihn dennoch auf, da er moderne Transformationen und Rahmenbedingungen in der Frage nach dem gelingenden Leben gut verdeutlicht. Zur näheren Vertiefung vgl. Ebd., 41.

[73] Ebd., 41.

[74] Ebd., 41–42.

Als zweites kulturelle Moment benennt Rosa die *ethische Privatisierung*, die bereits angesprochen wurde.[75] In gewisser Weise ‚wichtiger' für die Auseinandersetzung mit Verständnisweisen des Scheiterns sind jedoch die Momente drei und vier, die Rosa anführt und die er mit dem Begriff der *dynamischen Steigerung* als Motor der Moderne und dem Prinzip der *Konkurrenz* zu fassen versucht. „Eine Gesellschaft ist modern, wenn sie sich nur dynamisch zu stabilisieren vermag, das heißt, wenn sie zur Aufrechterhaltung ihres institutionellen Status quo des stetigen (ökonomischen) Wachstums, der (technischen) Beschleunigung und der (kulturellen) Innovierung bedarf."[76] Dynamisch ist die Stabilität der Moderne daher, als sie nur in einer ökonomischen, technischen und kulturellen Steigerung erhalten bleibt. Das ‚gleichbleibende' Moment der Moderne ist daher ihr Wachstum, ihre Beschleunigung und ihre Innovierungen. Im *Prinzip der Konkurrenz* ist darüber hinaus „der entscheidende Motor und die Antriebsquelle"[77] für dieses fortschrittliche ‚Steigerungsspiel' zu sehen, da es jeweils um ein *mehr* oder *weniger* in Relation zu den anderen Teilnehmer*innen dieses ‚Spieles' geht.

2.4. Die Optimierung der eigenen Ressourcen als heimlicher Imperativ modernen Lebens

Als fundamentales Kennzeichen dieses Wechselspieles von institutionellen und kulturellen Strukturmomenten führt Rosa einen weiteren Begriff ein: Die *Ressourcenfixierung*. Sie wird als entscheidender Dreh- und Angelpunkt ausgemacht, um den sich moderne Diskurse des gelingenden Lebens drehen. Betrachtet man die vier Seiten des Strukturrahmens, so

> „ergibt sich fast von selbst die Antwort auf die Frage, woran Menschen sich [in der Moderne, Anm. D.N.] in ihrer Lebensführung orientieren: Da sie nicht sicher sagen können, was ein gutes Leben ist, welcher Konzeption von Glück sie folgen wollen und

---

[75] Rosa führt aus, dass der Selbstbestimmungsanspruch des Subjektes als eine Errungenschaft der Aufklärung anerkannt werden kann und muss, jedoch zunächst im historischen Kontext keineswegs als völlig frei, sondern als relational verstanden wurde – die ‚eröffneten Spielräume' standen im Denken der Aufklärung in einer ‚natürlichen' Begrenzung durch Vernunft, Natur und das (politische) Gemeinwohl. Dieser Gedanke, so Rosa, sei mittlerweile nahezu verblasst, und an seine Stelle die Absolutsetzung der Subjektautonomie und mit ihr die Idee der Authentizität getreten. Diese Selbstverwirklichung als inhaltliche Bestimmung gelingenden Lebens ist jedoch höchst paradox, da das Subjekt sich in seinem Inneren als wandelbar und keineswegs gleichbleibend erfährt, sodass die Aufgabe der Verwirklichung des ‚inneren Kernes' sowohl als Auftrag als auch als Zumutung deutlich wird.

[76] Rosa, Hartmut, Unverfügbarkeit, Wien-Salzburg 2018, 15.

[77] Ebd., 15.

> welches ihr innerer Kern oder ihr inneres Maß ist, sind sie nachgerade dazu gezwungen, sich auf ihre Ressourcenausstattung zu konzentrieren“[78].

In Anklang an Bourdieu kann im Begriff der Ressourcenausstattung die Akkumulation des gesamten ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals gesehen werden, das einem Subjekt für sein Leben *zur Verfügung* steht. Die Annahme, die hinter dieser Ausrichtung des eigenen Lebens an der stetigen Steigerung der Ressourcen steht, lautet: ‚Je umfangreicher ein Subjekt mit Ressourcen ausgestattet ist, desto eher wird es ihm gelingen, ein erfolgreiches Leben zu führen.‘ Die moderne Fixierung auf die Ressourcenausstattung ergibt sich als Konsequenz der Offenheit, Wandelbarkeit und Unbestimmtheit der Frage nach der gelingenden Weltbeziehung:

> „Wenn wir davon ausgehen, dass die Lebensziele und Möglichkeiten nicht von vornherein festgelegt, sondern veränderbar sind, erscheint es in jedem Fall sinnvoll, ja ratsam, die je eigenen Möglichkeitshorizonte und Reichweiten auszudehnen. Sich Rechte und Positionen zu sichern, mittels Geld, Wissen und Beziehungen buchstäblich die physische, soziale und technische ‚Weltreichweite‘ zu vergrößern, seine Fähigkeiten zu erweitern, seine Netzwerke auszudehnen etc. erweist sich als eine, nein: als die geeignete Lebensstrategie unter Berücksichtigung ethischer Unsicherheit; sie sichert nicht per se ein glückliches Leben, verbessert aber die Ausgangsbedingungen dafür, es zu erreichen.“[79]

Die Frage der Ressourcenausstattung wird folgerichtig zur markanten Orientierungsgröße. Ein selbstbestimmtes und gelingendes Leben erscheint in je größerem Ausmaß möglich, je mehr Ressourcen zur Verfügung stehen. Für Rosa erscheint es nicht verwunderlich, dass „die seit einigen Jahrzehnten Hochkonjunktur feiernden Glücksratgeber und Handbücher oder Magazine für das gute Leben ganz überwiegend ebenfalls auf die Ressourcenausstattung der Subjekte zielen“[80]. In diesem Drift, der Ressourcenausstattung eine zentrale Aufmerksamkeit in der Frage nach dem gelingenden Leben zukommen zu lassen, vollzieht sich jedoch für Rosa schleichend eine folgenschwere Transformation: Die Ressourcen, die zunächst „die *Voraussetzungen* für ein gutes Leben bilden [werden in diesem Transformationsprozess letztlich] unter der Hand zu den *Merkmalen* des guten Lebens selbst [Hervorhebungen D.N.]“[81]. Sprechendes Bild für diesen „radikale[n] kulturelle[n] Wandel“ ist etwa die *quantified-self*-Bewegung, die letztlich auch „von der Vorstellung [lebt], dass man die Qualität des je eigenen Lebens auf diese Weise messen könne, und was sie zu messen versucht, ist nichts anderes als das Ressourcenpotential der Individuen“[82].

Die Ressourcenausstattung zu optimieren ist das Versprechen, das die Moderne auf die Frage gibt, wie ein gelingendes Leben geführt werden kann. Die

78 Rosa 2019, 44–45.
79 Ebd., 45.
80 Ebd., 46.
81 Ebd., 46.
82 Ebd., 47.

Ausrichtung auf die Ressourcenausstattung wird zum heimlichen kategorischen Imperativ der Gegenwart, der die Kräfte des Subjekts bindet und von der Vision der autonomen Selbstbestimmung getragen ist; „das ultimative Ziel der Lebensführung besteht [darin], seine Ressourcenlage zu optimieren: seine Berufsposition zu verbessern, sein Einkommen zu erhöhen, gesünder, attraktiver, fitter zu werden, seine Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern (...)“[83].

Rosa verweist darauf, dass diese Ressourcenfixierung jedoch keine statische, sondern eine dynamische Größe ist: Es geht darum, *mehr Ressourcen als die anderen* zur Verfügung zu haben, insofern nur diese relationale Ausrichtung eine höhere Selbstbestimmung garantiert. Die *Optimierung der eigenen Ressourcen* (d.h. ihre qualitative und quantitative Steigerung) scheint zum ultimativen Fluchtpunkt der Ausrichtung des individuellen und kollektiven Lebens zu werden.

Dieser heimliche Imperativ zur ständigen Ressourcenoptimierung, der das Leben der Menschen in der Moderne bewusst oder unbewusst maßgeblich prägt, ist für den Diskurs des Scheiterns nicht ohne Folgen. In Auseinandersetzung mit der Soziologie Hartmut Rosas wurde deutlich, dass eine Privatisierung der Frage nach dem gelingenden Leben bloß den Strukturrahmen verdeckt, der das scheinbar autonom gewordene Subjekt zutiefst prägt. Die spannungsvolle Dialektik, die hierbei deutlich wird, lässt sich wie folgt fassen: Der Freiheit und Verantwortung des modernen Subjektes in seiner (gelingenden) Lebensgestaltung stehen die (heimlichen) Pathologien einer Leistungsgesellschaft gegenüber.

2.5. Pathologien einer Leistungsgesellschaft

In der gegenwärtigen Leistungsgesellschaft ist der Optimierungsdruck bzw. die Perspektive der Optimierung bereits zur kulturellen ‚zweiten Haut‘ geworden. Wo die eigene Ressourcenausstattung (und das eigene Selbst) optimiert wird, rückt gelingendes Leben in eine höhere Reichweite, da sie autonome Selbstbestimmung des Subjektes zu garantieren scheint.

Das sich hierin widerspiegelnde ‚Erfolgsversprechen‘ dieser Gesellschaft besteht darin, dass den über ausreichend Ressourcen verfügenden Subjekten zuerkannt wird, sich (zunehmend) freier entfalten zu können, individuellere Lebensentwürfe zu gestalten und schier unbegrenzte Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und biografischer Orientierungen zur Verfügung zu haben.[84] Der Theologe Christian Kern weist darauf hin, dass dieses Erfolgsversprechen jedoch dem *einzelnen* Subjekt gegeben ist: „Aufbauend auf einer individualisierten Fassung von Menschsein etabliert sich eine Erfolgskultur. In der Mitte steht ein souverän und eigeninitiativ handelndes Individuum, das gesellschaftlich verwoben,

[83] Ebd., 17.

[84] Vgl. Gross, Peter, Die Multioptionsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1994.

gewollt und ‚gebildet' ist."[85] Erneut schimmert das Postulat des Erfolges in der Frage nach dem Gelingen des Lebens durch. Es taucht als jene Figur auf, die sich als (normative) Vorgabe tief in die Strukturen der gegenwärtigen Gesellschaft eingeschrieben hat.

In einer Gesellschaft, die sich in erster Linie über Leistung definiert, scheint es einerseits unendliche Möglichkeiten für die Menschen zu geben. Andererseits ist diese kulturell-institutionelle Prägung durchzogen von ‚Pathologien', die sich aber erst oftmals auf den zweiten Blick offenbaren. In einer Leistungsgesellschaft scheint zunächst Freiheit das höchste Gut zu sein, insofern es das leitende Ideal der Subjekte ist, unbegrenzte Möglichkeiten zu ergreifen. Die Subjekte befinden sich somit, so der Philosoph Byung-Chul Han, ‚jenseits der Disziplinargesellschaft', die durch Verbote, Einschränkungen und Kontrollen das gesellschaftliche Leben zu dominieren und zu beherrschen versuchte.

> „Foucaults Disziplinargesellschaft aus Spitälern, Irrenhäusern, Gefängnissen, Kasernen und Fabriken ist nicht mehr die Gesellschaft von heute. An ihre Stelle ist längst eine ganz andere Gesellschaft getreten, nämlich aus Fitnessstudios, Bürotürmen, Banken, Flughäfen, Shopping Malls und Genlabors."[86]

Die von Han genannten Orte stehen exemplarisch für den Leistungsimperativ, der die gegenwärtige Gesellschaft prägt: *Produktmaximierung und -optimierung* durchdringen die gesellschaftliche Atmosphäre. Am Beispiel des menschlichen Verhältnisses zum eigenen Körper lässt sich dies in doppelter Weise veranschaulichen. Zum einen erklärt sich daraus die Nennung des Fitnessstudios als bedeutsamer Ort der *Leistung*, zum anderen lässt sich daran leicht erkennen, dass auch der eigene Körper zum *Produkt* geworden ist, d.h. zu etwas, das nicht einfach vorhanden ist, sondern das, unter der *Vorgabe der Optimierung,* erst ‚produziert' werden muss. Hartmut Rosa zeigt, dass das eigene Selbst in diesem Vorgang zu einem entfremdeten Objekt wird:

> „Nehmen wir das Verhältnis zu unserem eigenen Körper. Alles, was wir an ihm wahrnehmen, steht tendenziell unter Optimierungsdruck. Wir steigen auf die Waage: das Gewicht sollte reduziert werden. Wir sehen in den Spiegel: Der Pickel muss weg, die Falte raus. Wir messen den Blutdruck: Der wäre zu senken. Die Schrittzahl: Sollten wir steigern. Der Insulinspiegel, der Brustumfang usw.: sie begegnen uns stets als Aufforderung, sie zu verbessern, auch wenn wir diese Aufforderung ignorieren oder zurückweisen können."[87]

Byung-Chul Han spricht in diesem Zusammenhang vom Imperativ der Leistung als neuem „Gebot der spätmodernen Arbeitsgesellschaft"[88]. Die Ausbeutung, die

---

[85] Kern, Christian, Soziale Inversionen ermöglichen. Zum Umgang mit Scheitern aus theologischer Sicht [Unveröffentlichter Vortrag für die Tagung der Fachschaft Wirtschaft und Soziales des Cusanuswerks, 14.10.2017], 1–21, 9.

[86] Han, Byung-Chul, Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2014, 19.

[87] Rosa 2018, 13.

[88] Han 2014, 23.

in der Disziplinargesellschaft noch kontrolliert und von außen durchgesetzt wurde, hat das Subjekt nun internalisiert: Es wird nicht mehr vom Fabrikbesitzer ausgebeutet, sondern beutet sich selbst aus. „Das Leistungssubjekt ist frei von äußerer Herrschaftsinstanz, die es zur Arbeit zwingen oder gar ausbeuten würde. Es ist Herr und Souveränität seiner selbst."[89] Das Leistungssubjekt ist zwar niemanden unterworfen, und insofern scheint es frei. Diese Freiheit ist jedoch eine Freiheit zur Leistung bzw. zur Maximierung dieser Leistung (durch Selbstoptimierung). Es ist deshalb irreführend, an dieser Stelle von einer Freiheit zu sprechen, da diese Freiheit einem Zwang gleichkommt: Dem Zwang, die eigene Leistung zu maximieren. Damit hat das Subjekt sich gerade nicht befreit, sondern in massiv stärkerer Weise die Kontrolle internalisiert:

> „Der Exzess der Arbeit und Leistung verschärft sich zu einer Selbstausbeutung. Diese ist effizienter als die Fremdausbeutung, denn sie geht mit dem Gefühl der Freiheit einher. Der Ausbeutende ist gleichzeitig der Ausgebeutete. Täter und Opfer sind nicht mehr unterscheidbar. Diese Selbstbezüglichkeit erzeugt eine paradoxe Freiheit, die aufgrund der ihr innewohnenden Zwangsstrukturen in Gewalt umschlägt."[90]

Die Leistungsgesellschaft ist nicht mehr von einem Verbot geprägt, d.h. von einem Nicht-Dürfen. Stattdessen ist ‚ihr' Verb das *Können*. Für den Diskurs des Scheiterns hat dies paradigmatische Auswirkungen. Im gesellschaftlichen Diskurs sind zentrale Begriffe der Leistungsgesellschaft durchwegs positiv besetzt: Motivation, Initiative, Flexibilität, Projekt usw. besitzen einen gesellschaftlich vermittelten dynamischen Unterton, der einen ständigen Aufforderungscharakter hat, sich dieser Bewegung anzuschließen. Das Bestreben des ‚gesellschaftlich Unbewussten', zur Produktionsmaximierung beizutragen, bekommt so eine positive Note, indem nicht mehr durch Disziplinierung eine Steigerung der Produktivität zu erzeugen versucht wird, sondern durch das Paradigma der Leistung.

[89] Ebd., 24.
[90] Ebd., 24–25.

3. *Erfahrungen des Scheiterns in unserer Zeit: Sechs Schlussfolgerungen*

Im voranstehenden Kapitel wurden zwei Fährten aufgenommen, um sich dem ‚modernen' Diskurs des Scheiterns anzunähern. Im Folgenden werden sechs Beobachtungen benannt, welche den oben entfalteten soziologischen und philosophischen Streifzug in Hinsicht auf das Erfahrungsfeld des Scheiterns strukturieren möchten. Es sind sechs Schlussfolgerungen, die das vielfältige Erfahrungsfeld des Scheiterns der Gegenwart abstecken und ihm dadurch einen präziseren Umriss verleihen. Diese Schlussfolgerungen bilden gleichzeitig jene Ausgangspunkte, die in Teil B und C des Buches für den Diskurs religiöser Bildung aufgenommen und für den ‚religionspädagogischen Protest' übersetzt und präzisiert werden sollen.

3.1. Auf sich selbst verwiesen auf unsicherem Boden: Das vereinzelte Subjekt I

Der Boden, auf welchem der moderne Mensch nach dem Wegebrechen sichernder und umfassender traditionaler Ordnungen zu stehen kommt, hat seine Konsistenz verändert: Er ist grundlegend unsicherer geworden und nicht mehr von außen stabilisiert und strukturiert. Um diese Transformation zu fassen, führen wir an dieser Stelle einen metaphorischen Begriff ein, der diese gewandelte Situation des modernen Subjektes zu fassen versucht: Der *schwankende Boden bzw. die Situation des Schwankens.*

Diese Metapher des Schwankens ist für das gegenwärtige Erfahrungsfeld des Scheiterns grundlegend. Zunächst bezeichnet es die prekär gewordene Situation, in welcher sich der Mensch der Moderne wiederfindet: Abgelöst von traditionalen Vergewisserungen und Einbettungen werden Fragen nach der eigenen Identität, der Lebensgestaltung und auch des (individuellen und kollektiven) Zieles menschlichen Lebens aus ihren traditionalen Verankerungen gehoben; in der Moderne sind die Menschen verstärkt *auf sich selbst* zurückgeworfen. Die Verantwortung des modernen Menschen besteht darin, den eigenen Lebensentwurf gestalten und gleichzeitig auch rechtfertigen zu müssen. Damit verschieben sich in Konsequenz jedoch massiv die Grenzen des Erfahrungsfeldes des Scheiterns: Wo übergreifende Ordnungsrahmen verloren gehen, wird Scheitern verstärkt existenziell erfahrbar. Peter Eicher zeichnet diese grundlegende Verschiebung in der Konnotation und der Begriffsverwendung des Scheiterns in der Moderne nach. In moderner Diktion wird der Begriff des Scheiterns nicht mehr auf ein spezifisches, eingrenzbares Feld, ein konkretes *Projekt* bezogen, das schei-

tern könnte, sondern radikal *auf die menschliche Existenz selbst hin ausweitet.* Offenbar wird in dieser Transformation der Begriffsverwendung eine tiefe emotionale Unsicherheit. Auch in der Literatur dieser Zeit, so Eicher, dämmert diese neue Möglichkeit des Scheiterns auf, die nun *das Subjekt als Ganzes* zu umgreifen droht. „Unheimlich stieg im 19. Jahrhundert eine Angst auf, die nicht mehr nur eine Furcht vor dem Misslingen gezielter Pläne und einzelner Unternehmungen war. Jetzt wuchs das Unbehagen am Dasein selbst.“[91] Und weiter: „Die Befürchtung wurde laut, dass ein Menschenkind ‚am Leben scheitern‘ könne, und es tauchte das Geständnis der ‚Herzensangst‘ auf, dass einer ‚ganz und gar gescheitert‘ sei.“[92]

Das Wegbrechen der Leitplanken und Geländer in der Vergewisserung der eigenen Existenz bedingt die Radikalität, in welcher Scheitern in der Moderne zur Erfahrung wird. Diese tiefgreifende Transformation versucht Eicher unter Rückgriff auf die metaphorische Bildsprache der scheiternden Schifffahrt auf den Punkt zu bringen:

> „Die eigene Existenz wurde in der dichterischen und philosophischen Vergewisserung darauf aufmerksam, dass nicht nur Seefahrende den Heimathafen für immer verfehlen und an bisher unbekannten Küsten zerschellen, schlimmer noch: dass es vielleicht gar keinen Hafen gibt, in den die Menschheit und in den die Einzelnen je zurückkehren können.“[93]

Das Scheitern nimmt Einzug in die Frage nach dem Menschen als Möglichkeit, die alle Entwürfe des Lebens als potentielles Ereignis begleitet. Das menschliche Leben beginnt – metaphorisch gesprochen – zu schwanken. Die *Metapher des Schwankens* bezeichnet damit eine Stufe, die dem Scheitern vorausgeht und das Aufbrechen von Unsicherheiten in menschlichen Biografien meint.

Für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse ist es von grundlegender Bedeutung, diese geschichtliche Situation des Schwankens in den Lebenskontexten gerade auch junger Menschen wahrzunehmen.[94] Dieses Ins-Schwanken-geraten eigener Perspektiven, das die Verständnisweisen von Selbst, Sinn und Welt unsicher macht, kann für Jugendliche ganz unspektakulär sein (die Begegnung mit einem anderen Menschen, einem Buch, einer Musik etc.) oder sogar begeistern und verzaubern (etwa die Entwicklung einer Liebesgeschichte); sie kann aber auch von Affekten der Traurigkeit, der Bestürzung oder der Freudlosigkeit gerahmt sein (z.B. Krisenerfahrungen wie Mobbing oder Verrat, aber auch jene bekannten ‚Einbruchstellen des Glaubens‘ im Kontext jugendlicher Religiosität

---

[91] Eicher 2005, 340.
[92] Ebd., 340.
[93] Ebd., 340.
[94] In Teil B wird dieses Schwanken daher explizit zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht, v.a. im Hinblick darauf, wie religionspädagogisch damit umgegangen werden kann.

können als Beispiel hier zitiert werden). Immer jedoch bezeichnet das Schwanken den *Moment eines Überganges*, d.h. das Spiel zwischen Sicherheit und Unsicherheit, zwischen Überzeugung und Irritation, zwischen Zuversicht und Verzweiflung. Das Bild des Schwankens illustriert damit das Oszillieren zwischen Standfestigkeit und Offenheit, d.h. das berühmte ‚nicht mehr' und ‚noch nicht', wie es nicht zuletzt auch für (religiöse) Lernprozesse so entscheidend ist. Die *Metapher des Schwankens* verweist auf Erfahrungen von Fragilität und Unsicherheit und ist nicht zuletzt immer von einem drohenden Scheitern begleitet. Wenn im absoluten Scheitern nicht mehr gehandelt werden kann, so stellt Schwanken eine Art graduelles Scheitern dar – gewisse Sicherheiten verflüssigen sich, ohne dass der Zugriff auf Selbst, Sinn und Welt völlig erodiert. Aus diesem Grunde erscheint es religionspädagogisch sinnvoll, den Fokus nicht alleine auf den Begriff des Scheiterns, sondern auch auf jenen des vorgängigen Schwankens zu legen.

3.2. Die moderne Letztverantwortung für das Gelingen des Lebens: Das vereinzelte Subjekt II

Eröffnet werden in der Moderne für das Subjekt *freie* und *offene* Räume, die jedoch von einer hohen Ambivalenz geprägt sind, worauf etwa auch Markus Rieger-Ladich verweist:

> „Es sind diese sich historisch öffnenden Freiräume, welche die Bühne bereiten, auf der sich das Scheitern als ein eben spezifisch modernes Drama beobachten lässt. (...) das Subjekt wird auf historisch völlig neue Weise in die Pflicht genommen: Der Verabschiedung der kollektiven Akteure korrespondiert eine merkliche Aufwertung des Individuums. Dieses vermag die Verantwortung für den eigenen Lebensentwurf nicht länger an Dritte zu delegieren und kann gerade dabei auf grandiose Weise scheitern. Das Scheitern verweist daher auf eine genuin moderne Konstellation: Freigesetzt und individualisiert such das moderne Subjekt die wachsenden Ansprüche zu realisieren, die Hoffnungen, die es an die Zukunft knüpft, einzulösen und verfügt doch nicht in jedem Fall über die Ressourcen, die notwendig sind, über das Geschick oder die entsprechenden Dispositionen."[95]

Die *Verantwortung für den eigenen Lebensentwurf* kann als enorme und emanzipatorische Errungenschaft der Moderne erachtet werden, hinter die zurecht nicht zurückgegangen werden kann. Der Diskurs des Scheiterns verweist uns darauf, dass diesem offenen Moment eine *bislang unbekannte* Qualität zukommt: Das Subjekt sieht sich einer *Unmöglichkeit* gegenüber, die Verantwortung für das eigene Leben an Dritte zu delegieren. Dieser damit einhergehenden Letztverantwortung für das Gelingen oder Misslingen des eigenen Lebens wohnt eine hohe Dramatik inne: Prozesse des Herausgehens aus Unmündigkeit können fehlschlagen,

---

[95] Rieger-Ladich 2012, 612.

misslingen und scheitern. Gerade, wenn diese Letztverantwortung für den eigenen Lebensentwurf absolut gesetzt und von den sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten abstrahiert ist, kann dies für den Diskurs des Scheiterns fatale Folgen haben. Die Frage, wie mit der Möglichkeit oder auch Wagnissen des Scheiterns umzugehen ist, wird hier als eine spezifisch moderne Frage deutlich.[96]

3.3. Die verdrängte Prekarität menschlichen Lebens

Aus der Perspektive des Theologen Christian Kern wird aus der Perspektive des Scheiterns eine dialektische Spannung im souveränen Autonomiebegriff der Moderne erkennbar: Der souveräne Autonomiebegriff impliziert zwar eine *Ermächtigung* des Subjekts, allerdings steht diese in der latenten Gefahr – wo solche ausschließlich vom Subjekt verantworteten Lebensentwürfe zerbrechen, misslingen und scheitern – in eine tiefe *Beschämung* umzuschlagen: Die Scham, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht geworden zu sein.[97] „Das Scheitern führt so in einen Konflikt mit dem Ideal selbstbestimmter Autonomie und Souveränität. Es impliziert den Vorwurf eines Versagens am Autonomieanspruch, über den Menschsein bestimmt worden ist."[98] Scheitern wird demgemäß als *Versagen erfahrbar*, und zwar als tiefgreifendes Versagen der Verwirklichung der eigenen Existenz.[99] Im Scheitern kommt etwas zum Vorschein, das aus der Perspektive Kerns im ‚Menschenbild der Moderne' verschwiegen werden muss: Die ‚Prekarität' menschlichen Lebens.

> „An exakt diesem Punkt nun beginnt heimlich und leise eine Tabuisierung, es beginnt ein verschämtes Verschweigen des Scheiterns. Denn es ist nun zu etwas geworden, das zu vermeiden ist und besser ausgeschlossen bleibt. Mitten im Menschenbild der Moderne wird eine Grenze gezogen, die etwas an der Humanität kaschiert: dass sie prekär ist. (...) Die Prekarität ihrer Souveränität sucht die Menschen von heute heim."[100]

Dort, wo ein Diskurs des Scheiterns gesellschaftlich geführt wird, eröffnet dieser Möglichkeiten, fundamentale Fragen in Bezug auf das Menschliche zu stellen:

---

[96] Inwiefern diesem Offenen auch eine *theologische* Qualität zukommt, wird Gegenstand des ersten Kapitels in Teil B sein.

[97] Problematisch scheint für Kern nicht die *Verantwortungsübernahme* zu sein, die mit dem Autonomiebegriff verknüpft ist, sowohl für das eigene Gelingen als auch die eigenen Verfehlungen. Verantwortet werden muss auch die Schuld. Problematisiert werden müsste für Kern vielmehr die Zuschreibung eines ‚Scheiterns', wo Autonomie und Souveränität von Seiten des Subjekts her nicht durchgehalten werden.

[98] Kern 2016, 170.

[99] Das Scheitern erhält hier jene dramatische Einfärbung, auf die Rieger-Ladich als Kennzeichen seiner Struktur hingewiesen hat. Vgl. Rieger-Ladich 2013.

[100] Kern 2016, 170.

Sind die Verletzlichkeit, die Fragilität des Menschen, seine unverfügbare Entzogenheit (d.h. seine Negativität) und letztlich auch seine Sterblichkeit Momente des Menschlichen, die *tabuisiert* werden müssen, weil sie die ‚Prekarität' der Menschen offenbaren? Eröffnet wird hier die Debatte, ob ‚negative' Momente menschlichen Lebens integriert werden können oder als Randphänomene, die es zu vermeiden gilt, interpretiert werden. Ins Spiel gebracht ist damit auch die Frage, ob Erfahrungen des Scheiterns beschämend sein müssen, insofern sie auf ein letztes Versagen des Menschen hinweisen, oder ob in der Auseinandersetzung mit ihnen nicht auch eine Dignität menschlichen Lebens in den Blick kommt, die anderweitig nicht sichtbar wird. Diese Fragen können nicht unmittelbar beantwortet werden, sondern bilden die *Grundfragen*, deren Beantwortung einer Gesellschaft aufgegeben sind – und die im Rahmen religiöser Bildungsprozesse relevant werden können. Für religiöse Bildungsprozesse ist es entscheidend, *Erfahrungen von Negativität* jedoch eine Würde und eine besondere menschliche Qualität zuzusprechen, die ihnen in einer Leistungsgesellschaft versagt bleiben.[101]

3.4. Die Abstiegsangst des Subjekts und das permanente Gefühl des eigenen Ungenügens

In Rückblick auf den von Hartmut Rosa entworfenen Strukturrahmen der Moderne wird deutlich, dass die Möglichkeiten gelingenden Lebens ständig Steigerungen, höhere Anstrengung und permanenten Fortschritt fordern: „Wann und wo immer wir anhalten oder innehalten, verlieren wir an Grund gegenüber einer hochdynamischen Umwelt, mit der wir überall in Konkurrenz stehen. Es gibt keine Nischen oder Plateaus mehr, die es uns erlaubten, innezuhalten oder gar zu sagen: ‚Es ist genug.'"[102]

In diesem Kontext ist es nicht überraschend, dass eine spezifische Abstiegsangst als wichtiges affektives Element im Diskursfeld des Scheiterns ausgemacht wird. Auch für diese spezifische Angst lässt sich ein metaphorischer Begriff finden: Der *Sog nach unten*. Diese abwärtstreibende Bewegung verdeutlicht, dass der Imperativ der Steigerung, der das Glücksversprechen der Moderne begleitet, von den Menschen vornehmlich als grundlegende Bedrohung wahrgenommen wird: „Wachstum, Beschleunigung und Innovierung erscheinen nicht mehr als Versprechen, das Leben immer besser zu machen, sondern als apokalyptisch-klaustrophobische Drohung: Wenn wir nicht besser, schneller, kreativer, effizienter etc. werden, verlieren wir (...)"[103]. Es ist „die Angst vor dem Immer-weniger

[101] Diese Aufgabe wird im vierten Kapitel von Teil B dieses Buches aufgenommen.
[102] Rosa 2018, 15–16.
[103] Ebd., 15.

(...), die das Steigerungsspiel aufrechterhält. Es ist nie genug, nicht, weil wir unersättlich sind, sondern weil wir immer und überall wie auf Rolltreppen nach unten stehen"[104]. Der *Sog nach unten* affiziert den Menschen dermaßen, dass er ihm dieses *Gefühl des Ungenügens* und den permanenten *Imperativ zur Optimierung* einschreibt: ‚Ich bin nicht gut genug.' In der Auseinandersetzung mit Rosas soziologischer Perspektive wird deutlich, dass es sich bei diesem Satz nicht um eine gefühlsmäßige Schwachheit des Subjektes handelt, sondern um eine *strukturelle Wirkmacht* der Gegenwart.

Scheitern zeigt sich in dieser Perspektive erneut als Angst vor einem Weltverlust, genauer: in der „Drohung des (schrankenlosen) Verlusts des bereits Erreichten"[105]. Die Angst vor dem Verlust bzw. die Angst vor dem Scheitern treibt die modernen Subjekte dazu an, „immer schneller zu laufen, nur um ihren Platz (in der Welt) zu halten, was nichts anderes bedeutet, als dass sie in ihrer Ressourcenausstattung zurückfallen, wenn sie sich nicht (...) fortwährend (...) um ihre Erneuerung, Vergrößerung, Verbesserung, Erweiterung etc. bemühen"[106]. Im Kontext dieses Gedankenganges erscheint es nicht weiter notwendig, das Diktum des ‚erschöpften Subjektes' (Alain Ehrenberg) erklären zu müssen. Die Erschöpfung ist Kennzeichen dieser permanenten Überforderung, *mehr* zu leisten. Byung-Chul Han hat verdeutlicht, dass diese Leistungsforderung in der Gegenwart vom Subjekt internalisiert wird und dadurch diese Forderung, permanent ein Mehr-an-Leistung zu erbringen, sich tief in das Menschenbild unserer Zeit einschreibt.

3.5. Verweilen, Ruhe, Unterbrechung und Langsamkeit als Erfahrungen des Scheiterns

Für den Diskurs des Scheiterns hat der eben verdeutlichte strukturelle *Sog nach unten* gravierende Konsequenzen: Stillstand oder sogar Erfahrungen einer Degeneration, wie sie Peter Eicher beschreibt (Krankheit, Sterben, Nicht-Gelingen; aber auch das ‚Verweilen') stehen in der kulturellen Atmosphäre der Moderne in einer enorm hohen Gefährdung, in das Erfahrungsfeld des Scheiterns einzurücken und als solches interpretiert zu werden. In dieser Logik steht das Subjekt unter dem Zwang, sämtliche Erfahrungen, die auch tiefe Einschnitte im Leben hinterlassen können – Krankheiten, Konkurse, Katastrophen – unter der Perspektive zu befragen, welchen Mehrwert diese Erfahrungen leisten. Die einzige Wertschätzung, die im neoliberalen Diskurs dem Scheitern entgegengebracht werden kann, wird paradoxerweise in genau dieser Perspektive deutlich: Scheitern wird im neoliberalen Diskurs als Erfahrung wertgeschätzt, die eine*n

[104] Ebd., 15–16.
[105] Ebd., 15.
[106] Rosa 2019, 46.

schlussendlich dann doch erfolgreicher gemacht hat, die eine*n *stärker* gemacht hat. Verdrängt wird hierbei, dass Scheitern auch für etwas stehen kann, das zunächst einen Abbruch bezeichnet. Das Element der *Unterbrechung* wird übergangen und damit einhergehend eine grundlegende Erfahrung verdrängt: „Wenn Menschen wirklich scheitern, gewinnen sie nichts und büßen viel ein. Scheitern ist, man kann es drehen und wenden, wie man will, eine Verlusterfahrung. (...) Das Leben ist danach nicht mehr so, wie es vorher war; es ist gebrochen, nicht bloß gestrandet (...).“[107] Übersehen wird, dass Scheitern „keinerlei kathartischen Effekt erkennen“ lassen muss; ihm kann die Hoffnung fremd sein, „dass sich jeder Missstand als Keimzelle eines besseren Morgen erweisen könnte“[108].

Das Fazit, das sich aus dieser Überlegung ziehen lässt, verweist darauf, dass dort, wo Stillstand eintritt, wo nicht fortgeschritten wird, wo Unterbrechungen und Verlangsamungen auftreten, es in der Diktion der Moderne sich um eine Erfahrung des Scheiterns zu handeln scheint. „Wann und wo immer wir anhalten oder innehalten, verlieren wir an Grund gegenüber einer hochdynamischen Umwelt, mit der wir überall in Konkurrenz stehen.“[109] Phänomene, die diesem Fortschritt bzw. dieser Teilhabe durch Leistung gegenüber als hinderlich erlebt werden, könnten von den Subjekten auch als Scheitern erlebt werden. Gerade auch für religiöse Bildungsprozesse ist in der Annahme, dass Unterbrechungen, Verzögerungen und Verlangsamungen als Hindernisse interpretiert werden, die es auszuräumen gilt, eine Provokation enthalten: Lernen schreitet nicht immer schnell oder geradlinig voran. Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse sich ergeben, wenn ständige Optimierung und Leistungssteigerung zum Gradmesser ihres Erfolges werden. Zeitliche Erfahrungen, die durch Ruhe, Stillstand, Verweilen, Verlangsamung usw. geprägt sind, scheinen im modernen Kontext zunehmend unsinniger oder als extreme Varianten des Luxus verstanden zu werden, die nicht zur alltäglichen Erfahrung gehören können, sondern sich *geleistet* werden müssen.

3.6. Gescheiterte Biografien: Individuelle Einzelfälle oder strukturelle Begleiterscheinungen der Leistungsgesellschaft?

Der Sog nach unten ‚verstrickt‘ den Menschen in dieses Narrativ der Leistungsgesellschaft, und es ist das *de-humanisierende* dieser Narration, dass sie die Men-

[107] Opis 2013, 90.
[108] Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus, Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.), Vom Scheitern. Pädagogische Lektüre zeitgenössischer Romane III, Bielefeld 2013, 7–22, 8.
[109] Rosa 2018, 15–16.

schen in dieser Situation nicht nur alleine lässt, sondern regelrecht *isoliert.* Solange Erfahrungen des Scheiterns kulturell als *Beschämung* interpretiert werden – es ist das individuelle Versagen, es im Steigerungsspiel der Moderne nicht geschafft zu haben – bleiben die Menschen auch *sprachlos.* Da Scheitern „auch hierzulande noch immer hochgradig schambesetzt [ist]“, wird es zwar vielfach erfahren; jedoch gelingt es nicht, diese zur Sprache zu bringen: „es ist zwar massenhaft zu beobachten, aber es wird doch zumeist je individuell erlebt, und es führt nicht eben selten zur Vereinzelung, da in einer Gesellschaft, die sich derzeit maßgeblich über Leistung, Wettbewerb und Exzellenz definiert, der Gescheiterte ein Stigma trägt“[110]. Dort, wo das souveräne Subjekt losgelöst von politischen und sozialen Kontexten gedacht wird, werden auch Erfahrungen des Scheiterns als ausschließlich isoliert-individuelles Erlebnis reflektiert:

> „In Zeiten des Wettbewerbs, der gesteigerten Konkurrenz und der leistungsbezogenen Positionszuweisung wird es immer schwieriger, das eigene Scheitern zu erklären – genauer: es zu rechtfertigen. Standen in einer Feudal- oder Klassengesellschaft noch Erklärungsmuster zur Verfügung, um im eigenen Lebenslauf die Spuren übermächtiger Akteure nachzuweisen, existieren in den zeitgenössischen Wettbewerbsgesellschaften *kaum noch entlastende Narrative* [Hervorhebung D.N.]. Gescheitert wird heute *individuell* und *selbstverantwortlich*, gescheitert wird heute *isoliert* – und zumeist begleitet von heftigen *Schamgefühlen.*“[111]

Narrationen verbinden den einzelnen Menschen mit anderen Subjekten einer Gesellschaft, dies ist ihre symbolische Funktion. Es ist gerade auch deshalb „nicht einfach (…), ein einzelner zu sein“[112], da kaum noch (entlastende) Narrative für unsere Gegenwart zur Verfügung stehen. Das Subjekt ist mit Erfahrungen des Scheiterns auf sich selbst zurückgeworfen.

Zum einen wird solche *vereinzelte* Fassung des Menschlichen jedoch der komplexen menschlichen Realität nicht gerecht, insofern die Kontextualität des Daseins ausgeblendet wird, zum anderen nimmt diese rein individualisierte Perspektive auch die Möglichkeit, nach Verschuldungen und Ursachen des Scheiterns außerhalb des autonomen Subjektes zu fragen – in den Sphären von Ökonomie, Gesellschaft, Kultur, Religion oder Politik.[113] Das moderne Subjekt wird so tendenziell „in die Vorstellung [getrieben], der einzige Mensch zu sein, der das Glücksversprechen der modernen Gesellschaft nicht erreichen kann und der

---

110 Rieger-Ladich 2012, 610.

111 Ebd., 2012, 617–618.

112 Pavlik, Jennifer, Mittelmäßiges Scheitern. Wilhelm Genazino und der Versuch, das mögliche Scheitern zu lieben, in: Koller/Rieger-Ladich 2013, 197–216, 203.

113 Welche ökonomischen Mittel sind dem Subjekt bei der Ausgestaltung seiner Lebensentwürfe zur Verfügung gestanden? Auf Basis welcher kultureller und sozialer Ressourcen konnte sich das Subjekt wagen zu entfalten? Welche moralische, familiäre oder auch religiöse Atmosphäre hat auf das Subjekt in seiner Biografie eingewirkt, mit welchen Effekten? Welche menschlichen Begegnungen haben den Lebenshorizont des Subjekts erweitert und eröffnet, geschlossen und zertrümmert?

deshalb Schuld am eigenen Versagen hat“[114]. Wo der Mensch als eine (ab)geschlossene Entität verstanden wird, wird auch Scheitern als vornehmlich individuelle Angelegenheit verhandelt[115], was den Diskurs des Scheiterns ungefährlich werden lässt – zumindest in der Hinsicht, dass er dabei möglicher gesellschaftskritischer und -politischer Kräfte beraubt wird.[116]

Gerade im Kontext religiöser Bildungsprozesse gilt es, Erfahrungen des Scheiterns auch aus der ‚Perspektive von unten' her zu besprechen.[117] Dabei

---

[114] Pavlik 2013, 203.

[115] Ein Aufbrechen dieser Vereinzelung des Lebens kristallisiert sich als fundamentaler Ansatzpunkt, um den modernen Diskurs des Scheiterns zu humanisieren, vgl. dazu das nachfolgende Kapitel.

[116] Neben der Last, dass das eigene Leben sich nicht den selbstgesetzten Zielen gemäß gestaltet, kommt noch die (moralische) Last einer subjektiven Schuldigkeit an dem Fehlgehen dieser Prozesse hinzu. Die moderne Souveränität geht also mit einer (problematischen) Ambivalenz einher, insofern diese Prozesse der Selbstautonomie von dem Versprechen eines Gelingens getragen zu sein scheinen. Sobald dieses Gelingen ausbleibt, wird die Souveränität des Subjekts prekär. Zur letzten Verantwortung für das Scheitern der subjektiven Lebensgestaltung wird jedoch das Subjekt selbst gezogen. Die Fixierung auf Souveränität und Autonomie im Kontext des Menschenbildes führt deshalb – so Christian Kern – zu einer ‚leisen Tabuisierung' von Scheitern. Kritisiert werden soll nicht die Mündigkeit der Subjekte (bzw. der Versuch, aus Unmündigkeit herauszugehen), sondern der kulturelle Drift, das Subjekt als abgeschlossenes Einzelnes, als in sich geschlossene Entität zu begreifen.

[117] Zygmunt Bauman legt in seinen soziologischen Analysen offen, dass diese Perspektive von unten und damit das Stigma des Scheiterns nicht nur einzelne Menschen betrifft, sondern in der Gegenwart ganze Gesellschaftsgruppen bezeichnet. Bauman ortet für die Gegenwart eine Koexistenz von (modernen) Produktionsgesellschaften und (postmodernen) Konsumgesellschaften, wobei erstere überhaupt aus den Möglichkeiten der (maßgeblich durch Konsum durchgeführten) Verfügbarmachung von Welt ausgeschlossen sind. In der Interpretation Junges verweist Bauman insofern auf die Schattenseiten der (Post-)Moderne, da die scheinbare Zunahme an Freiheit, die sich sinnbildlich in den vervielfältigten Konsumationsmöglichkeiten ausdrückt, mit einer „zunehmende[n] Zahl von Verlierern, von Ausgeschlossenen, von Exkludierten“ (Junge, Matthias, Scheitern in Moderne und Postmoderne, in: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.), Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?, Wiesbaden 2014, 11–25, 18.) einhergeht, die an diesen gesellschaftlichen Prozessen nicht mehr (oder noch nicht) teilnehmen können. Diese exkludierten und stigmatisierten Gesellschaftsgruppen „(...) sind Ausdruck der strukturellen Schattenseite des Übergangs zur Postmoderne. Sie stellen dar, was Bauman zuspitzend als ‚menschlichen Abfall' (im Original: ‚human waste') kennzeichnet, um auf diese Gruppe hinzuweisen. Und es ist die Kehrseite, die Angst vor dem sozialen Abstieg, die Angst vor dem Scheitern des eigenen Bemühens, die Angst, menschlicher Abfall zu werden, die Angst vor Repression und Mangel an Konsumchancen, die die strukturell verursache Schattenseite der Postmoderne kennzeichnet“. (Ebd., 18.) Die brutale Begrifflichkeit des ‚menschlichen Abfalls' lässt sich als dehumanisierende Stigmatisierung interpretieren, die gerade keinen individuellen Unglücksfall bezeichnet, sondern vielmehr auf strukturelle Wirkmächte verweist. Das gesellschaftliche Steigerungsspiel mit dem Fluchtpunkt des Erfolges und Erfahrungen

können die Schattenseiten des modernen Strukturrahmens, der die Frage nach dem gelingenden Leben umspannt, offengelegt und zumindest zur Diskussion gestellt werden.

Es ist mitunter diese Angst vor der Stigmatisierung des Scheiterns, die das moderne Subjekt antreibt. Übergroß deutlich wird in diesen gesteigerten Zwängen zur Optimierung jenes „heimliche Leiden"[118], das als zentrales strukturell verankertes Kennzeichen der Moderne verstanden werden kann: Erfahrungen der Erschöpfung und Erfahrungen, nicht mehr handelnd in diesem Steigerungsspiel bestehen zu können. Die institutionell kommunizierte Erfahrung, dass es immer ein *noch mehr* gibt, dass das Subjekt potentiell leisten könnte, evoziert den bitteren Beigeschmack, an den Ansprüchen gescheitert zu sein. „Dass Überforderungen und Überlastungen als selbstverschuldet erlebt werden, ist längst ein kollektives Phänomen."[119] Ein *nicht-mehr-können* wird vielfach als selbstverschuldet erlebt, ist jedoch Ausdruck der Dispositive der Leistungsgesellschaft selbst. Das erschöpfte Ich ist kein Einzelfall, sondern eine der dominanten Sozialfiguren der Gegenwart.[120] Wo die Erschöpfung absolut wird, implodiert die soziale Welt und das Subjekt erstarrt und versteinert. Das erschöpfte Selbst ist an sein Ende gekommen, es *kann* nicht mehr.

Sowohl Han als auch Rosa fassen diesen Zustand mit dem Begriff der Depression. Unter Depression wird in diesem Kontext keine zeitlose medizinische Diagnostik verstanden, sondern mehr ein soziologisches Phänomen, d.h. eine Wirkweise sozialer Strukturen auf die Subjekte. Die Depression bricht „in dem Moment aus, in dem das Leistungssubjekt nicht mehr können kann. Sie ist zunächst eine Schaffens- und Könnensmüdigkeit"[121]. Han begreift diese depressive Versteinerung des Subjektes daher nicht so sehr als Folge eines Unvermögens, sich selbst zu finden bzw. sich selbst zu entwerfen, sondern vielmehr als Konsequenz davon, dass das Subjekt unter dem Paradigma der Leistung als radikal Ver-

des Scheiterns sind immanent miteinander verknüpft. (Zur Vertiefung dieser sozialen Dimension des Scheiterns am Schnittpunkt zwischen Moderne und Postmoderne vgl.: Bauman, Zygmunt, Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne, Hamburg ^{2}2006.)

118 Kern 2015, 170.

119 Rieger-Ladich 2012, 610.

120 Vgl. Ehrenberg, Alain, Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart, Frankfurt a.M. 2004.

121 Han 2014, 23. Gleichzeitig können wir diese Versteinerungen als Erfahrung des Scheiterns erfassen, die nicht eine ‚zeitlose' Gefährdung für das Subjekt darstellen, sondern spezifisch den Narrativen der Leistungsgesellschaft geschuldet sind. „Die Disziplinargesellschaft [wie sie Foucault etwa in seinen Analysen skizziert, Anm. D.N.] ist noch vom Nein beherrscht. Ihre Negativität erzeugt Verrückte und Verbrecher. Die Leistungsgesellschaft bringt dagegen Depressive und Versager hervor." (Ebd., 20.)

einzeltes wahrgenommen wird und Anerkennung vornehmlich über Leistungsmaximierung erreichen kann.[122] „Zur Depression führt aber gerade auch die Bindungsarmut, die charakteristisch ist für die zunehmende Fragmentierung und Atomisierung des Sozialen."[123] Die Angst vor dem Scheitern und die Angst davor, in eine Depression gesogen zu werden, können als Angst davor verstanden werden, „ein beziehungsloses, unverbundenes ‚Atom' in einer schweigenden, stummen oder feindlichen Welt zu sein oder zu werden"[124].

Im Rahmen des eben beschriebenen Dispositivs bezeichnet Scheitern jene Prozesse und Erfahrungen, wo eine Beherrschung, eine *Verfügbarmachung* von Welt und seiner selbst im Modus der Leistung nicht dermaßen funktioniert wie vorgesehen. Scheitern wäre damit ebenso die *Konfrontation mit einem Entzug*, dem Eingeständnis eines *Unvermögens*, die in einer Unverfügbarkeit wurzelt: Sich selbst nicht vollständig als Leistungsobjekt produzieren zu können. Eine Reflexion über diesen Entzug muss deswegen tabuisiert werden, insofern darin die Paradigmen der Leistungsgesellschaft selbst zutiefst fraglich und als inhuman offensichtlich werden würden. Die Leistungsgesellschaft kann daher – mit Christian Kern – zu jenen Kulturen gezählt werden, „in denen Scheitern überhaupt nicht sein kann. Es ist ein Tabu und etwas Ausgeschlossenes"[125].

122 Andauernd muss man handeln, muss *etwas* tun. In der „modernen Aktivgesellschaft" (Han 2014, 40.) scheint im Handeln selbst schon ein höchstes Gut zu liegen, völlig abgesehen von seinem Inhalt. Wenn diese andauernde Aktivität sich erschöpft, so bleibt das schale Eingeständnis, diesem Ideal nicht entsprochen zu haben. Gleichzeitig wird in dieser Erschöpfung das Erfolgsversprechen, welches den eigenen Lebensentwurf trägt, zutiefst fraglich. „Die Klage des depressiven Individuums *Nichts ist möglich* ist nur in einer Gesellschaft möglich, die glaubt, *Nichts ist unmöglich*." (Ebd., 24.) Naheliegend ist es, dass daher dieses depressive Scheitern mit dem „Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit oder Angst vor dem Versagen" (Ebd., 50.) einhergeht.

123 Ebd., 22.

124 Rieger-Ladich 2012, 522f.

125 Vgl. Kern 2017, 1.

4. *Humanisierende Hoffnungssplitter im Diskurs des Scheiterns*

Scheitern wurde bis jetzt vornehmlich als *Verlusterfahrung* beschrieben: Als Verlust von Sprache, von Raum, von Handlungsmöglichkeiten; als Verlust des Selbstwertes und als Erfahrung eines Versagens an Eigen- oder Fremdansprüchen. Überdeutlich ist das Phänomen des Scheiterns damit in eine Atmosphäre der Angst getaucht. Es wurde sichtbar, dass die *Erfahrungen des Scheiterns in unserer Zeit* wenige Anzeichen dafür geben, in diesem Diskurs Ressourcen für einen neuen Humanismus auszumachen.

Wenn im Folgenden versucht wird, eine *andere* Perspektive auf das Scheitern zu entfalten, die dieses Phänomen mit der Frage nach dem *fundamental Menschlichen* verbinden möchte, dann nicht deswegen, um Scheitern in ein *erfolgreiches* Leben zu integrieren und damit die Produktivität menschlichen Lebens zu erhöhen.[126] Der Hinweis, dass im Scheitern etwas gelernt werden kann, darf nicht in einen Zynismus kippen, der die Abgründe des Scheiterns verdrängt. Zudem ist keineswegs ausgemacht, wie die Erfahrung von *Momenten einer Negativität* endet. Die Abgründigkeit des Scheiterns besteht darin, dass Scheitern einen schwerwiegenden Verlust bedeuten und in eine enorme Ohnmacht hineinführen kann. „Wer demgegenüber zu rasch oder leichtfertig das Moment des Übergangs und des optimistischen Glaubens betont, läuft Gefahr, Scheitern zu trivialisieren."[127]

---

[126] Gerade auch in der gegenwärtigen Ratgeber-Literatur sehen wir, dass das Phänomen des Scheiterns diese Tabuisierung zu verlieren beginnt. Wir finden Anleitungen oder Ideen, wie und warum Erfahrungen des Scheiterns als Teil menschlichen Lebens integriert werden können. Viele dieser Ratgeber behandeln Scheitern jedoch in zeitloser Weise und versammeln darunter vielfältige Erfahrungen des Misslingens. Darüber hinaus lässt sich ebenso ein Drift zur Ästhetisierung des Scheiterns erkennen, wie er sich etwa im Begriff des ‚schönen Scheiterns' zum Ausdruck bringt. Ein solcher ästhetisierender Zugang ist jedoch mit Schwierigkeiten verbunden. Er suggeriert, dass das Phänomen des Scheiterns bloß als Teil einer gleichsam metaphysischen *conditio humana* als auch als ein lediglich individuelles Problem zu verstehen ist, das – unter Ausblendung der sozialen Rahmenbedingungen – durch einfache Zuhilfenahme von Ratgeberliteratur in ein Potential verwandelt werden könnte, um *erfolgreicher* zu leben. Scheitern scheint hierbei entweder zu einem zeitlos gültigen, sich immer gleich darstellenden Phänomen erklärt oder andererseits in gewisser Weise recht trivialisiert zu werden, mitunter sogar auf eine zynische Art und Weise. Reinhold Esterbauer warnt jedoch davor, „Fehlschläge zu ästhetisieren". (Esterbauer, Reinhold, Im Denken scheitern. Zum fraglichen Versuch, Fehlschläge zu ästhetisieren, in: Steiner, Michael (Hrsg.), Schöner scheitern, Graz 2013, 24–36, 24.) Er spricht von dem höchst problematischen sozialpsychologischen Druck, der bei einer Rede vom ‚schönen Scheitern' entstehen kann, insofern durch solches Sprechen suggeriert wird, dass einem Scheitern mit gutem Willen und positiv-wohlwollend begegnet werden muss, da es Teil des Lebens ist. Demgegenüber kann nüchtern festhalten werden: „Es gibt auch die negative Seite des Scheiterns, des Versagens und der Grenzerfahrung." (Ebd., 25.)

[127] Kern 2017, 12.

Dennoch konnten im vorangegangenen Kapitel einige Spuren entdeckt werden, die eine andere Inblicknahme von Phänomenen des Scheiterns möglich erscheinen lassen: Es wurde ersichtlich, dass die *Möglichkeit des Scheiterns* auch als ein Ausweis der Verantwortung, der Freiheit und der Mündigkeit des modernen Subjekts interpretiert werden kann. Erst, wo der Mensch in radikaler Weise frei ist – d.h. aus einer Unmündigkeit herausgeht – wird auch Scheitern als Person überhaupt erst möglich. In dieser Perspektive kann *Scheitern-Können* auch als Chiffre der Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Freiheit des Menschen gelesen werden; sie kann jedoch schnell in Zynismus umschlagen, wenn nicht die strukturellen Rahmenbedingungen für diese Möglichkeiten der Selbstbestimmung wahrgenommen werden. Diesen Spuren soll nachfolgend weiter nachgegangen werden. Entgegen der Tabuisierung prekärer Momente, die durch die Narrationen der Leistungsgesellschaft forciert wird, wird im Folgenden versucht, die Momente der Fragilität und Unsicherheit menschlichen Lebens in den Fokus zu stellen. Deutlich wird, dass damit Menschsein nicht zunächst von seiner *Autonomie*, sondern von seinen *Relationen* her in den Blick kommt, d.h. dass die *Beziehungen* des Subjektes in den Mittelpunkt eingerückt werden. Die Hoffnung besteht darin, dass dort, wo nicht von einem *selbstreferentiellen*, sondern von einem *sozialreferentiellen* Subjektdenken[128] ausgegangen wird, ein menschlicheres Verständnis von Scheitern durchschimmern kann. Momente des Prekären müssen nicht sofort zu einer Beschämung und zu einem Empfinden des Versagens führen, wie dies die vorherrschenden gesellschaftlichen Narrative suggerieren. Um alternative Deutemöglichkeiten und Umgangsweisen mit Schwanken und Scheitern zu eröffnen, gilt es daher, zunächst die Menschen sprachfähig zu machen, d.h. zum Sprechen über dieses Erfahrungsfeld zu befähigen.

4.1. Reflexionen aus dem beschädigten Leben

4.1.1. Vorbemerkungen zur Rede des ‚Scheiterns als Chance'

Erfahrungen des Scheiterns sind Erfahrungen einer Unterbrechung. Wo ein Normalitätszustand ins Schwanken gerät und zu scheitern droht, drängt sich dem betroffenen Subjekt die Frage nach neuen Deutungen einer Situation bzw. der Existenz im Gesamten auf. Diesen Momenten kommt eine hohe Bedeutung zu, was Kurt Wimmer pointiert durch ein Hölderlin-Zitat zum Ausdruck bringt: Im Scheitern ist die Gefahr

> „nicht mehr drohend unterwegs, sondern bereits am Ziel. Friedrich Hölderlin hat uns jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass dort, wo Gefahr ist, auch das Rettende

[128] Die Frage, wie wir Subjekt denken, ist für Bildungsprozesse eine grundlagentheoretische Entscheidung von hoher Bedeutsamkeit. Vgl. Lehner-Hartmann 2014a, 24.

> wächst. Wie ausgewachsen müsste das Rettende daher bei vollendeter Gefahr sein, also im Scheitern?“[129]

Erst aufbauend auf diese Perspektive scheint eine Wertschätzung des Scheiterns überhaupt möglich. Wimmer verweist mit seiner Referenz an Hölderlin auf den unheimlichen Charakter einer Gefahr: Sie muss nicht in einer völligen Auslöschung des Bisherigen enden, sondern in ihr kann auch der Keim zu etwas Neuem angelegt sein, der fruchten kann – ohne das bereits gewusst wird, worin dieses hoffnungsvolle Neue denn bestehen mag. Erfahrungen des Scheiterns können eine *subversive Kraft* beinhalten, insofern sie einen neuen Blick auf das bisherige Selbst- und Weltverständnis ermöglichen. Scheitern „entfaltet nicht bloß (...) Destruktivität. Es kann vielmehr auch eine kreative und konstruktive Dynamik freisetzen“[130]. Es besteht die Möglichkeit, dass sich ein anderer Blick auf den eigenen Selbst- und Weltumgang und die damit verbundene Sinndeutung einstellt:

> „Im Scheitern wird etwas sichtbar, das vorher hinter den Kulissen der Routinen und Abläufe verborgen war. (...) Es befördert damit auch Aufklärung über die Bedingungen und Normen, welchen das Handeln unterworfen war, an denen man gescheitert ist oder die zu den Gründen des Scheiterns zählen. Scheitern ermöglicht in diesem Sinne eine kritische Erkenntnis der eigenen Lage. Das ist freilich kein kalter, analytischer Prozess, er ist emotional hoch aufgeladen und dramatisch.“[131]

Diese erneute Inblicknahme von Selbst, Sinn und Welt kann zu einem Bruch mit den vorherrschenden (Un-)Möglichkeiten normaler, gewünschter oder erwarteter Lebensentwürfe führen; auch „widerborstig“ machen „gegenüber manchen Erscheinungsformen des Weltenlaufs. So mag [der Mensch] sich zum Beispiel mit Ungerechtigkeit nicht abfinden, mit Unfreiheit und mit Machtmissbrauch“[132]. Erfahrungen des Scheiterns eignet damit indirekt auch *emanzipatives Potential*. „Scheitern lernen könnte heißen, eine Formel zu finden, die hilft, Idealisierungen, Illusionen und Selbstüberschätzungen zu korrigieren.“[133] Ein Sprechen über Erfahrungen des Scheiterns kann deswegen subversiv sein, weil es potentiell zu einer *Deabsolutierung vorherrschender Ordnungen* führen kann. Damit leisten Erfahrungen des Scheiterns einen Beitrag beim Aufdecken von Ungerechtigkeiten und Pathologien, da gerade im Scheitern diese *erfahren* werden, worauf Christian Kern hinweist: „Die gemeinte Form der Kritik setzt im Innenraum von bestehenden Wissensordnungen an. Sie versucht aber, aus ihnen herauszugelangen und die bestehenden Wissens- und Sozialordnungen sozusagen ‚von außen‘ wahrzunehmen.“[134]

---

129 Wimmer, Kurt, Mythisches Scheitern: Sisyphos & Co., in: Steiner 2013, 74–84, 75.
130 Kern 2016, 171.
131 Kern 2016, 171–172.
132 Wimmer 2013, 75.
133 Pavlik 2013, 200.
134 Kern 2017, 11.

Um einen zutiefst *menschlichen* Lernprozess handelt es sich dabei, weil im Scheitern die Endlichkeit und die Vulnerabilität heraufdämmert, die den Menschen umgibt. Diese Verletzlichkeit muss (bzw. kann) nicht weiter verdeckt werden. Ein Anerkennen von Erfahrungen des Scheiterns als Teil eigener (und fremder) Biografien eröffnet die Möglichkeit (die nicht gleichsam automatisch gelingen muss!), diese scheinbare Schwäche als neue, humane Würde zu entdecken; „von dieser Würde (...) wüssten wir gar nichts, wenn nicht das Scheitern ihre Verletzlichkeit offenbarte"[135]. Diese neue Würde kann in Folge zu ‚Reflexionen aus dem beschädigten Leben'[136] anstiften und ermutigen. Erfahrungen des Scheiterns können zu einem Fremd-Sein des Eigenen führen und die radikale Fremdheit der Welt deutlich zum Vorschein bringen. Im Scheitern öffnet sich, wo es nicht absolut wird, ein fragiler Zwischenraum, ein „Schwellenraum"[137], der zwischen altem Welt- und Selbstverständnis und neuem Unbekannten oszilliert.

4.1.2. Die Öffnung eines Zwischenraumes

„Auf der einen Seite stehen die zerplatzten Hoffnungen, die zerbrochenen Träume und der verschwundene Spiel- und Handlungsraum: *der verlorene Raum.* Auf der anderen Seite zeigen sich mögliche Perspektiven einer kreativen Umstellung und Inversion der Lebensbedingungen: *der mögliche Raum.*"[138]

Dieser Raum, der sich im Scheitern öffnet, kann verschieden beschrieben werden: Als Mangel, als Abgrund, als Stille, als Nichts, oder (schon eher hoffnungsvoll vorausgreifend) als Raum neuer Möglichkeiten. In der Frage der Interpretation dieses leeren Raumes, der voller zerbrochener Scherben und Fragmente des bisherigen Ich-Bildes ist, liegt eine fundamentale Bedeutung für den Diskurs des Scheiterns.

Es sollte im bisherigen Gang der Argumentation deutlich geworden sein, dass es jedoch nicht bloß am Individuum liegt, wie dieser Raum wahrgenommen wird: Der individuelle Weltzugang ist immer schon auch eingelassen in die sich hinter dem Rücken der Subjekte „etablierenden, verfestigenden und verändernden sozialen Verhältnisse"[139].

Gerade deshalb ist es (auch für religiöse Bildungsprozesse!) erforderlich die Frage zu stellen, welche religiösen und kulturellen Weltbilder, Welthaltungen und Welterfahrungen förderlich sein können, um Momente des Scheiterns nicht

---

[135] Opis 2013, 92.

[136] Vgl. Adorno, Theodor, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M. [22]1994.

[137] Pavlik 2013, 200.

[138] Kern 2016, 172.

[139] Rosa 2019, 54.

aus dem menschlichen Leben zu verdrängen und die gleichzeitig dabei unterstützen können, das emanzipatorische Potential, das in solchen Erfahrungen eingeschlossen sein kann, zu öffnen.[140]

4.1.3. *Moderne Verdrängungen der ‚Reflexionen aus dem beschädigten Leben'*

Die Moderne tut sich jedoch schwer damit, sich in ihrem ständigen *Fortschreiten* unterbrechen zu lassen und Erfahrungen des Scheiterns die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken: Rosa verweist darauf, dass die Moderne von ihrer strukturellen Anlage her so gepolt ist, dass sie die radikale Ungesichertheit menschlichen Daseins übergeht bzw. als ein Defizit wahrnimmt, das durch Handeln beherrschbar gemacht werden muss. Damit können die modernen Narrationen gelingenden Lebens kaum auf Erfahrungen des Scheiterns, des Verweilens, des Verlierens von Zeit, auf Irritationen und existenzielle Verrückungen anerkennend reagieren. Scheitern bedeutet in der ‚modernen' Diktion die Erfahrung des Versagens, Welt handelnd nicht verfügbar gemacht zu haben – und deshalb mit einer Erfahrung der Unverfügbarkeit konfrontiert zu sein. Eine sich entfaltende *Kultur der Verfügbarkeit* lässt Erfahrungen der Unverfügbarkeit nur als radikalen Verlust und als Bedrohung denken.

Das Paradox, das Rosa mit seinen soziologischen Analysen offenlegt, besteht darin, dass die Konzentration auf die sich ständig steigernde Verfügbarmachung von Welt jedoch keineswegs garantiert, gelingende Weltbeziehungen zu fördern.[141]

---

[140] Weltbilder haben „stets auch einen welteröffnenden und welterschließenden Charakter" (Rosa 2019, 69.) und genauso gibt es Weltbilder, welche Welt in furchtbare Stimmung tauchen und eine angstvolle Repulsion, d.h. Zurückweisung von Welt fördern. Es scheint daher ein fruchtbarer Zugang zu sein, menschliches Dasein durch eine kritische Reflexion der Weltbeziehungen zu erschließen. Die Aufgabe, der wir uns daher im dritten Teil der Arbeit stellen, ist, nach (biblischen) Narrationen zu suchen, die in (religiöse) Bildungsprozesse als Ressourcen eingebracht werden können, um Erfahrungen des Schwankens bzw. die Gefährdung des Scheiterns nicht zuerst mit Versagen und Schuld verknüpfen, sondern damit radikal die Frage nach dem Menschsein in heutiger Zeit neu stellen können. Bieten biblische Narrationen Potentiale dafür, einen sozialen Raum zu öffnen, in welchem die Negativität des Menschen anders denn als ein Verlust, als Degeneration oder – ja, anders als ein absolutes Scheitern verstanden werden können? Haben biblische Erzählungen gegenwärtig noch eine Kraft, einen sozialen Raum *human* zu gestalten und damit einen sozialen Raum zur Disposition zu öffnen? Finden sich Erzählungen, in welchem (jugendliche) Menschen eine Sprache des Protestes vernehmen können, die ihnen selbst hilfreich sein kann, um eigene Sprachunfähigkeiten zu überwinden und gegen Eigen- und Fremdzuschreibungen als „autistische Leistungsmaschinen" (Han 2014, 40.) zu protestieren?

[141] Dieser Art des Weltumgangs kann vornehmlich als ein *aggressiver* verstanden werden, der sich „historisch-kulturell und ökonomisch-institutionell" in den Umbrüchen der Neuzeit

> „Die wissenschaftlich und technisch, ökonomisch und politisch verfügbar gemachte Welt scheint sich uns auf geheimnisvolle Weise zu entziehen und zu versperren, sie zieht sich zurück und wird unlesbar und stumm (...) Sie erweist sich (...) damit als letztlich *konstitutiv unverfügbar*.“[142]

Wo verfügbarmachendes Denken in radikalem Ausmaß Weltbeziehungen beherrscht, dort wird Welt nicht – man könnte verleitet sein zu sagen: folgerichtig – in höherem Ausmaß zugänglich, sondern entzieht sich. Wir stoßen hier auf den *Horror der Moderne*, auf den auch Richard Sennett hingewiesen hat. Obwohl ein Verfügbarmachen von Welt vom Versprechen des Erfolges begleitet ist, kann es dieses nicht einlösen: Es offenbart sich immer wieder der Entzug von Welt und die Frage, wie damit umzugehen ist; Unlesbarkeit und Stummheit der Welt sind zwei Begrifflichkeiten, welche diesen Entzug und dieses „rätselhafte Zurückweichen der Welt“[143] in der Moderne näher bestimmen.

Um diese These zu illustrieren, verweist Rosa auf viele anschauliche Beispiele; eine besonders eindringliche Illustration dieses *Zurückweichens von Welt im Zuge deren Verfügbarmachung* gibt der Soziologe beispielhaft anhand eines Reiseberichtes des (bereits verstorbenen) deutschen Politikers Erhard Eppler:

> „Auf einer seiner ersten Reisen als Minister für Entwicklungszusammenarbeit habe er aus dem Flugzeug über Nordafrika gesehen, wie das menschliche Bestreben, immer tiefer in die Wälder hineinzuroden und die Hänge immer höher hinauf zu besiedeln, letztlich nicht zur Erschließung fruchtbaren Neulands – in meiner Diktion: zur Anverwandlung von Welt –, sondern im Gegenteil zu dessen Erosion geführt habe: Die fruchtbare Erde (gleichsam als entgegenkommender, nährender Weltausschnitt) sei davongeschwemmt worden und hätte jenen riesigen braunen Teppich an der Flussmündung ins Meer hinterlassen. Der Versuch der Weltreichweitenvergrößerung, das Verfügbarmachen des Waldes und der Berge, hat auf diese Weise dazu geführt, dass der erschlossene Weltausschnitt hart und unfruchtbar und in diesem Sinne geradezu feindselig wurde.“[144]

Die Ausdehnung der Weltreichweite, wie Rosa sie beschreibt, droht ständig in einen Weltverlust umzukippen, insofern Welt sich in dieser Verfügbarmachung nur mehr als tote, beherrschbare Materie geben kann. Eine zum Exzess vorangetriebene Weltbeziehung der Verfügbarkeit *scheitert* an der Welt.

An diesem Punkt wird die Korrelation von Weltreichweitenvergrößerung durch Verfügbarmachung und gelingendem bzw. gutem Leben zutiefst fraglich. Die von Rosa als geradezu typisch modern vorgestellte Weltbeziehung hat nicht

---

und Moderne bahnbricht, bis heute jedoch als Dispositiv enorme Wirkbreite und Wirkmöglichkeiten hat, wobei dieses bestimmte Weltverhältnis „im 21. Jahrhundert aber nicht zuletzt durch die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung und durch die polit-ökonomischen Steigerungs- und Optimierungszwänge des Finanzmarktkapitalismus und des entfesselten Wettbewerbs eine neue Radikalität erreicht. (...) Für spätmoderne Menschen [ist] die Welt schlechterdings zum Aggressionspunkt geworden“. (Rosa 2018, 12.)

142 Ebd., 25.

143 Ebd., 25.

144 Ebd., 26.

eine gesteigerte Qualität des menschlichen Lebens zur Folge, sondern vielmehr etwas, das von den Vertreter*innen und Denker*innen im Gefolge der kritischen Theorie mit dem Begriff der *Entfremdung* gekennzeichnet wird. Der Verdacht, der in diesen Analysen laut wird, besteht darin, dass das dominante Weltverhältnis der Moderne eher pathologisch entfremdende als gelingende Züge trägt. Rosa verweist darauf, dass Denker*innen wie Marx, Lukacs, Adorno, Arendt, Blumenberg, Simmel, Weber oder Durkheim die Moderne durch Strukturen und Weltbilder geprägt sehen, die den Menschen zutiefst entfremdet zurücklassen und wo Formen der Beziehungslosigkeit und der existenziellen Unverbundenheit mit sich selbst, mit anderen Menschen und Welt im Gesamten überwiegen. Verdinglichung statt Verlebendigung (Adorno/Lukacs) und Weltverlust statt Weltgewinn (Arendt) sind die Folgen, die mit der unlesbar gewordenen Welt (Blumenberg) einhergehen.[145]

> „Fasst man Entfremdung (...) als einen spezifischen Modus der (Welt-)Beziehung auf, so lässt sich dieser mit Rahel Jaeggi zunächst als *Beziehung der Beziehungslosigkeit* [Hervorhebung D.N.] definieren. Entfremdung, so legen auch Jaeggis Beispiele nahe, bezeichnet einen Zustand, in dem man zwar Beziehungen – etwa eine Familie, eine Arbeitsstelle und vielleicht eine Parteimitgliedschaft, ein Hobby und eine Religionszugehörigkeit – hat, in dem diese einem aber gleichgültig, bedeutungslos oder sogar zuwider geworden sind, selbst wenn man in ihnen überaus erfolgreich im Sinne der Ressourcenakkumulation ist: *Sie sagen uns nichts mehr, sie stehen uns stumm und/oder bedrohlich gegenüber.*“[146]

In einer Weltbeziehung, die sich kulturell-strukturell vornehmlich an dem handelndem Verfügbarmachen von Welt ausrichtet, tritt Scheitern daher in zweifacher Formung auf:

– Auf der einen Seite in den (bislang ausführlich) beschriebenen Erfahrungen des Versagens, die Welt und das Selbst nicht stetig umfangreicher und optimierter verfügbar gemacht zu haben.
– Andererseits bewirkt gerade dieser spezifische Weltumgang eine andere, neue Erfahrung des Scheiterns: Die Erfahrung, innerlich und äußerlich der Welt unverbunden gegenüber zu stehen.

---

[145] Vgl. Rosa 2019, 299–316.
[146] Ebd., 305.

4.2. Lebendige und leblose Beziehungen – Scheitern als Beziehung der Beziehungslosigkeit

> „Innere Weltlosigkeit und äußerer Weltverlust – so kennzeichnet Hannah Arendt diese Struktur einer existenziellen Beziehung der Beziehungslosigkeit (...): *Das sagt mir alles nichts, es bedeutet mir nichts, ich werde dadurch nicht erreicht und erreiche auch die Welt da draußen nicht mehr*: Diese Erfahrung kennzeichnet den Zustand der Depression, in dem alle Resonanzachsen verstummt sind, indem ‚nichts mehr zu uns spricht'. Solche Art von Weltverlust ist nun aber offensichtlich unabhängig von der Frage der Weltreichweite; er kann sich (individuell und kollektiv) in aller Radikalität gerade auch dort einstellen, wo Menschen die Welt technisch, ökonomisch und sozial in hohem Maße verfügbar ist."[147]

Diese neue Dimension des modernen Scheiterns hat eine zutiefst tragische Qualität. Sie ist bestimmt von einer traurigen Erfahrung und von einer besonderen Form von Angst: Diese Angst ist durch den Schrecken gekennzeichnet, *dass nichts mehr spricht*; weder im Subjekt noch jemand oder etwas *zum/mit* dem Subjekt.

‚Ich werde nicht erreicht und erreiche auch die Welt da draußen nicht mehr': Das gemeinte Sprechen ist ein solches, das mit einer *Ansprechbarkeit*, mit einem *Erreichen*, mit dem Vorhandensein und dem Schaffen von *Resonanzräumen* in Zusammenhang steht. Sprechen ist hier als der symbolische Ausdruck des in-Beziehung-Tretens zu verstehen. Die These Rosas ist es, dass der gesellschaftlich vorherrschende Modus der Weltbeziehung dies nicht ausreichend ermöglicht. Obwohl (oder, so Rosa: gerade weil!) Welt zunehmend und *uneingeschränkt* verfügbar gemacht wird, wird es zunehmend unmöglich, mit ihr in eine fruchtbare Beziehung zu treten. Stattdessen dominieren Unterwerfung, Beherrschung, Unterdrückung. Diese Art der Weltbeziehung hat Rückkopplungseffekte auf das individuelle Subjekt: Dort, wo nichts mehr spricht, wo das Subjekt nichts mehr anspricht, verliert das Subjekt sich selbst und die Welt.

Die Figur der Versteinerung wird uns auch in dieser Form des Scheiterns erkennbar: Dort, wo die Welt wie ein stahlhartes Gehäuse (Max Weber) ist, in dem nichts mehr spricht, dort taucht die Figur der Depression auf, so wie sie bereits an anderer Stelle skizziert wurde. Scheitern wäre somit der Ausdruck für jene *grundlegende Beziehungslosigkeit* zu/mit Alteritäten vor dem Horizont einer immer absoluter werdenden Verfügbarkeit von Welt. Scheitern bezeichnet somit nicht nur die Angst vor dem *Identitätsverlust* (dass dies eine fundamentale Angst der Moderne ist, wurde im vorangegangenen Kapitel deutlich), sondern auch die Angst vor einem *Sprachverlust*: Zu sich selbst und zur Welt keine Beziehung mehr aufbauen zu können. Identitätsverlust und Sprachverlust sind die

[147] Rosa 2018, 33.

beiden Angst-Koordinaten, die das Erfahrungsfeld des Scheiterns in der Gegenwart strukturieren.[148]

4.3. Resonanz und Scheitern: Die Beziehung zu den unverfügbaren anderen

Die eben beschriebene tragische Spielart des Scheiterns repräsentiert sich in entfremdenden Strukturen. Wie kann jedoch eine nicht-entfremdende Weltbeziehung aussehen? Es ist schwer, den Gegenbegriff zur Entfremdung anzugeben, weil hier die Gefahr mitläuft, patriarchal-machtvolle Festsetzungen und Normierungen einzuführen: Wer darf vorgeben, was unentfremdetes und damit eigentliches Leben, eigentliche Weltbeziehung ist?[149]

Ohne eine substanzialistische Antwort zu skizzieren, die in diese Falle tappen würde, versucht Rosa mit seinem Resonanz-Begriff einen Ausweg aus der Dominanz entfremdender Strukturen zu legen. Für ihn ist „*Resonanz [...] das Andere der Entfremdung*“[150]. Entfremdung ereignet sich immer dort, wo die Welt dem Subjekt in feindlicher Art und Weise gegenübertritt (Rosa verwendet den Begriff der *Repulsion*) oder wo das Subjekt seine Existenz bloß gleichgültig erfährt, d.h. wo es keinen Unterschied für die Welt macht, ob das Subjekt existiert oder nicht (Rosa fasst diese Erfahrung mit dem Begriff der *Indifferenz*). Beide Formen der Entfremdung haben als Kern eine Art von *nichtgelingender* Verbundenheit mit Welt, in der das Antwortverhalten (wechselseitig) verstummt. Dem gegenüber

> „wird Entfremdung immer dann und dort überwunden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass

---

148 Auch für Klaus Heinrich sind die Fragen nach Identität und Sprache bzw. Sprachfähigkeit zwei Grundfragen der Gegenwart, Vgl. Heinrich, Klaus, Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, Frankfurt a.M. 1982.

149 Dort, wo wahres und richtiges Leben bestimmt wird, werden andere Lebensformen ausgeschlossen und massiv diskreditiert. Auch „durch die partikularisierende oder individualisierende Verschiebung des Bezugspunktes von der Natur des Menschen zur Identität“ oder zur „Authentizität“ (Rosa 2019, 301.) lässt sich diese potentiell diskriminierende Festlegung nicht lösen. Zu Grunde liegt immer noch ein substantialistisches Denken, das eine wahre Identität oder ein authentisches Leben vorgibt, wenn auch nun individuell ausdifferenziert. Der Fokus auf einer Natur des Menschen oder der Identitäts- und Authentizitäts-Orientierung ist ungeeignet und zu essentialistisch konzipiert, um eine Alternative zur Entfremdung darzustellen. Aber auch „*Autonomie, Anerkennung, Sinn* oder die Korrespondenz von Habitus und Feld“ sind für Rosa nicht „ausreichend dafür, das ‚Andere‘ der Entfremdung, ihren Gegenbegriff zu bestimmen“. (Ebd., 305.) Hartmut Rosa verwirft diese Begriffe nicht (hinter denen große Namen des soziologischen Diskurses stehen, wie etwa Pierre Bourdieu für die Habitus-Feld-Korrelation oder Axel Honneth für den Anerkennungsdiskurs), sondern sieht sie vielmehr in seiner Arbeit zur Resonanz *aufgehoben.*

150 Ebd., 305–306.

> sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren; wo Weltverhältnisse und infolgedessen auch Selbstverhältnisse also zumindest potentiell als verflüssigt oder verflüssigbar erscheinen.“[151]

Eine gelingende Weltbeziehung hat in der resonanztheoretischen Perspektive Rosas daher ein offenes und fragiles Moment. Dort, wo Interaktionen und Berührbarkeit im Vordergrund einer Weltbeziehung stehen, wird der Fokus nicht auf die Autonomie des Menschen gelegt, sondern auf seine Fähigkeit des In-Beziehung-Tretens mit etwas, das nicht vollkommen in seiner eigenen Verfügung steht. Impliziert ist damit, dass jede Beziehung, die in diesem Hin-und-Her-Schwanken zwischen Eigenem und Anderem sich entfaltet, nicht abgesichert werden kann; das Risiko des Scheiterns ist ständiger Begleiter solcher Beziehungen, über die im Letzten nicht vollständig verfügt werden kann. Hier zeigt sich das humanisierende Potential der Anerkennung des Scheiterns in seiner stärksten Form.

Die Perspektive gelingender Weltbeziehung, die Rosa in seiner Resonanztheorie entwickelt, ermöglicht eine Anerkennung des Schwankens und des Scheiterns. Mehr noch: Sie verweist darauf, dass Momente der Unverfügbarkeit (für die Scheitern mehr als nur ein Symbol ist) von wesentlicher Bedeutung für die Ermöglichung resonanter Selbst- und Weltbeziehungen sind. Dort, wo „nicht Subjekte oder Objekte, sondern Relationen und dynamische Bezogenheiten das Ausgangsmaterial der Wirklichkeit bilden“[152], werden maßgebliche Versetzungsschritte gegangen, die den Referenzrahmen des Scheiterns verändern: Die Möglichkeit des Scheiterns wird hier nicht zum Tabu, das verdrängt werden muss, sondern zur Bedingung der Möglichkeit, zu unverfügbar anderen eine Beziehung aufzubauen.

In der Anerkennung einer vorgängigen Verbundenheit von Welt und Subjekt erweist sich der Mensch für Rosa zunächst fundamental als *resonanzfähiges Wesen*. Als den Begriff verdeutlichendes Bild entfaltet Rosa jenes der zwei Stimmgabeln, die sich aufeinander einstimmen und die einander widerhallen (‚re-sonare‘). Entscheidend ist, dass es sich dabei um ein freies Antwortverhältnis handelt und nicht um eine kausale Wirkung oder ein Echo. „Dem Echo fehlt die eigene Stimme, es tritt gleichsam mechanistisch und ohne Varianz auf; im Echo widerhallt nur das je Eigene, nicht das Antwortende.“[153] Resonanzen sind

---

151 Ebd., 306.

152 Ebd., 68. Rosa postuliert eine tiefe Bezogenheit von Subjekt und Welt als die beiden angebbaren Pole der Weltbeziehung. Dort, wo Subjekt und Welt als zwei voneinander abgetrennte Entitäten gesetzt werden, vollzieht sich das, worauf der Begriff der Entfremdung hingewiesen hat. Als dominante Weltbeziehung des modernen Subjektes hat Rosa den Begriff der Verfügbarmachung (von Welt) eingeführt, eine Verfügbarmachung, die bei allem Erfolg jedoch enorme Aporien enthält, die bei Rosa im Topos des *Zurückweichens* und *Verstummen* von Welt kulminieren.

153 Ebd., 286.

dort erkennbar, wo sich Subjekt und Welt (das kann auch Subjekt und ein anderes Subjekt bedeuten) „wechselseitig so berühren, dass sie als aufeinander antwortend, zugleich aber auch mit eigener Stimme sprechend, also als ‚zurück-tönend' begriffen werden können"[154]. Es geht daher nicht um eine esoterische oder pseudo-religiöse Verwendung des Begriffes, die eine gefühlsmäßige Verbundenheit mit den anderen einfach postuliert, sondern um einen „strikt *relationalen* Begriff", also den „Modus des *In-der-Welt-Seins*, das heißt eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt"[155]. Wenn in einem nächsten Schritt die grundlegenden Kennzeichen resonanter Beziehungen verdeutlicht werden, dann wird dabei ersichtlich, dass *Momente des Schwankens* zentrale Bestandteile resonanter Beziehungen darstellen.

Der Beziehungsmodus der Resonanz ist durch vier Merkmale strukturiert:

1. *Das Moment der Berührung bzw. der Affizierung:* Dieses Moment kennzeichnet jene Erfahrung, wo das Subjekt von der Welt so affiziert wird, dass die ‚objektive Distanz' zur Welt nicht einfach aufrechterhalten werden kann, sondern das Subjekt sich berührt zeigt. Dies ist der *eröffnende* Moment der Resonanz, in welchem das Subjekt „mit einem Menschen, aber etwa auch mit einer Landschaft, einer Melodie oder einer Idee"[156] in Beziehung tritt. „Man kann dieses Moment der Affizierung durchaus auch als ‚Anrufung' übersetzen: Plötzlich ruft uns etwas an, bewegt uns von außen und gewinnt dabei Bedeutung für uns um seiner selbst willen."[157] Etwas tritt aus dem Nebel der Welt heraus, tritt uns entgegen und ruft uns an: Der Mensch erkennt sich in eine Beziehung gestellt, auf die er auch antworten kann.
2. Das *Moment der Selbstwirksamkeit*: Zur Resonanz gehört es, „dass wir auf den anrufenden Impuls reagieren und dem, was uns da berührt, entgegengehen"[158]. Rosa verbindet diesen zweiten Moment ganz wesentlich mit dem Begriff der Emotion, insofern das Hinausgehen, die Bewegung des Subjekts nach außen, grundlegendes Kennzeichen dieses Moments darstellt *(e-movere)*. Entscheidend ist es, dass dieses Herausgehen eine Wirksamkeit generiert; Resonanz stellt sich daher „erst dann und dort ein, wo wir die andere Seite auch unsererseits zu erreichen vermögen, wenn wir uns wirksam und lebendig mit der Welt verbunden fühlen, weil wir selbst in der Welt etwas (seinerseits Affizierendes) zu bewirken vermögen"[159]. Selbst berührt zu werden und anderes zu affizieren: Diese Wechselwirkung von Affizierung und Emotion, von Erfahrungen des Angerufen-Seins und der Selbstwirksamkeit prägen resonante Beziehungen.

---

[154] Ebd., 285.
[155] Ebd., 285.
[156] Rosa 2018, 38.
[157] Ebd., 38.
[158] Ebd., 40.
[159] Ebd., 40.

3. Das *Moment der Anverwandlung bzw. der Transformation* bildet das dritte Moment in diesem Beziehungsmodus: In resonanten Begegnungen verändert die Welt das Subjekt, aber auch das Subjekt wirkt auf die Welt ein und verändert diese, da es ein anderes geworden ist: Mit neuen Erfahrungen, die es berührt haben, mit neuen Ideen, die es in der Verarbeitung eines Buches oder eines Gespräches gewonnen hat, treten sich Welt und Subjekt erneut und erneuert gegenüber. Resonanzbeziehungen sind also dadurch gekennzeichnet, dass sich

   > „mit und in ihnen Subjekt und begegnende Welt verändern. Eben dies lässt sich über die bloße Aneignung einer Sache nicht sagen: Ich kann mir ein Buch kaufen und es sogar lesen, ohne dass es mich in irgendeinem Sinne berührt, bewegt oder verändert, und mit dem gleichen Ergebnis kann ich beten, Konzerte besuchen (…) Ohne die Trias aus Af←fizierung (im Sinne der Berührung durch ein Anderes), E→motion (als selbstwirksame Antwort, durch die eine Verbindung entsteht) und anverwandelnder Transformation bleibt die Aneignung eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*"[160].

   Was Rosa mit dieser Struktur beschreibt, ist eine radikale *Offenheit*, sich auf Welt einzulassen, sich mit ihr verstricken zu lassen, ohne im Vorhinein zu wissen, wie dieses Wechselspiel mit Welt enden wird. Dort, wo das Subjekt sich *aussetzt* (erst dort wird es berührbar), offenbart es auch eine gewisse Schutzlosigkeit. Solche fragilen Begegnungen mit Welt können scheitern. Wo das Subjekt sich in eine Begegnung verwickeln lässt und nicht das Geschehen vollkommen in der Hand hat, d.h. nicht vollständig die Situation kontrollieren und darüber beliebig verfügen kann, dort sind Erfahrungen des Scheiterns möglich. Diese Möglichkeit des Scheiterns ist jedoch Bedingung der Möglichkeit, dass in diesen Begegnungen der andere auch *als anderer* zum Vorschein kommt, dass seine Stimme hörbar wird und dass das Subjekt die Verantwortung und das Risiko auf sich nimmt, mit einer wirklich eigenen Stimme auf dieses andere zu antworten. Die Pointe für Rosa besteht darin, dass erst in diesem Risiko des Scheiterns, erst dort, wo das Subjekt sich aufs Spiel setzt und in gewisser Weise *ins Schwanken gerät*, von einer Resonanzbeziehung gesprochen werden kann. Die Möglichkeit des Scheiterns ist hier nicht Kennzeichen einer entfremdeten, sondern entscheidender Bestandteil einer gelingenden Weltbeziehung. Es ist keineswegs ausgeschlossen, dass das Subjekt in diesen resonanten Beziehungen seine vorgefassten Bilder von sich Selbst und der Welt verändern muss, dass diese immer wieder auch *zerbrechen*, d.h. *scheitern* können. Vielmehr kann festgestellt werden: Die *Möglichkeit und das Wagnis des Scheiterns* wird erst zum Kriterium der *Lebendigkeit einer Beziehung*.
4. Von fundamentaler Bedeutung ist deshalb das *Moment der Unverfügbarkeit* in solchen resonanten Beziehungen. Resonanzbeziehungen sind nicht einfach verfügbar, sie können nicht einfach hergestellt werden:

---

[160] Ebd., 42.

„Selbst wenn wir alle subjektiven, sozialen, räumlichen, zeitlichen und atmosphärischen Hintergrundbedingungen zu kontrollieren und ganz auf die Ermöglichung einer Resonanzerfahrung ein- und auszurichten versuchen, kann es sein ‚dass uns die Begegnung im Kerzenschein, der Berg im Morgenrot, die Musik vom teuersten Platz des besten Konzerthauses aus eben doch (oder erst recht) ‚ganz kalt‘ lässt, dass wir nicht berührt werden und keine Verbindung herzustellen vermögen.“[161]

Entscheidend ist, dass es keine Resonanzbeziehung ohne den anderen gibt, der immer schon unverfügbar ist. Die Resonanzbeziehung ist fundamental angewiesen auf

„die *Berührung durch das unverfügbare Andere*, mit dem wir in eine Antwortbeziehung treten, die Widerspruch erlaubt und fordert und eine transformative Anverwandlung ermöglicht, welche ihrerseits wiederum die tätige Erfahrung von Selbstwirksamkeit voraussetzt“[162].

Resonanz kann daher nicht produkt- und warenförmig erworben werden, auch wenn dies von der kapitalistischen Warenwirtschaft suggeriert wird. Obwohl diese als „überaus sensibles Resonanzsystem“ begriffen werden kann, das ununterbrochen produktförmige Resonanz-Angebote auf den Markt bringt und bewirbt, misslingt ihr die „Verdinglichung von Resonanz“[163], da Resonanz zuerst ein *Beziehungs*begehren und kein *Objekt*begehren darstellt.

Wenn man die Fragilität und die Unverfügbarkeit resonanter Weltbeziehungen hervorhebt, dann erscheint Scheitern nicht einfach als Unvermögen oder Versagen; vielmehr zeigt sich in den Analysen Rosas, dass menschliches Handeln als spezifisch sozialer Akt beschrieben werden muss, der durch ein *Moment der Unverfügbarkeit* und daher durch das *Risiko eines Scheiterns* begleitet wird. Eine Verdrängung dieses Momentes führt in der Logik Rosas nicht zu einem gelingenden Leben, sondern zu einem Leben in Entfremdung.

4.4. Humanes Scheitern? Die Notwendigkeit sozialer Räume und relationaler Subjektverständnisse

Es wurde im vorangegangenen Schritt deutlich, dass dort, wo der Ausgang bei der (Resonanz-)Beziehung und nicht bei einem als völlig autonom gedachten Subjekt genommen wird, sich ein mitunter völlig gewandelter Blick auf Phänomene des Scheiterns eröffnet: *Das Risiko des Scheiterns*, das sich im Schwanken des Subjekts ausdrückt, zeigt sich als grundlegender Bestandteil resonanter Beziehungen, insofern sie die tendenzielle Unverfügbarkeit über den anderen verkörpert. Dort, wo die Verfügbarmachung von Welt nicht an erster Stelle steht, sondern die offene Beziehung zu sich selbst und zu dem anderen, kann Scheitern als

161 Ebd., 43.
162 Rosa 2019, 621.
163 Ebd., 620.

Möglichkeit zu fragilen Passagen des Sich-anders-Werdens und als Verheißung zu neuen Aufbrüchen verstanden werden. Wo das Subjekt aus der Vereinzelung befreit wird und gleichzeitig in seinen Erfahrungen nicht auf sich alleine gestellt ist, wird eine Akzeptanz von Erfahrungen des Scheiterns denkbar.

Der Diskurs des Scheiterns ist darauf verwiesen, dass Erfahrungen von Unverfügbarkeit nicht zunächst als eine Katastrophe und als eine Verzweiflung, d.h. als ein Scheitern im Sinne eines Endes (von Handlungsoptionen), verstanden werden; vielmehr ist es notwendig, dass Subjekte in ihren Erfahrungen mit Unverfügbarkeit nicht alleine gelassen und nicht sich selbst überlassen werden. Scheitern kann nur als soziales Phänomen humanisiert werden.

Erst wo ein *Sozialraum* geschaffen wird, in dem negative Erfahrungen zu Wort kommen können, kann Scheitern

> „aber auch möglich werden. Es kann aus dem Schatten eines Tabus herausgeholt werden. Scheitern wird möglich, wo Absolutheitsanspruch aufgedeckt wird. Scheitern wird möglich, wo Relativität eingeführt wird. Scheitern wird möglich, wo zu Überschreitungen angereizt und ermutigt wird. Und zwar jeweils nicht als Unfall, der eigentlich ausgeschlossen werden muss, sondern als integraler Bestandteil von Lebensformen, Strukturierungsprozessen, Gesellschaftsentwicklungen insgesamt. Wo dies geschieht, werden erfolgreicher Souveränitätskulturen gebrochen und eine Art Kultur kreativer Fallibilität etabliert. Scheitern ist darin nicht exkludiert, sondern dynamisch integriert“[164].

Dabei ist keineswegs gesagt, dass Erfahrungen des Scheiterns, nur weil sie ausgesprochen werden, gleichsam kausal zu einer *Erlösung* des Menschen aus seiner Situation führen und zu einem hoffnungsfroh begangenen Lernprozess anregen. Wo Erfahrungen des Scheiterns aber nicht tabuisiert, sondern ins Wort gehoben werden, dort decken sie etwas auf: Sie *offenbaren* die sozialen Zustände einer Gesellschaft und sie zeigen die biografischen Verstrickungen, Annahmen und Überlegungen des Subjektes. Sie lassen erahnen, welche Mächte und Gewalten dazu geführt haben, dass ein Mensch eine Erfahrung (oder sich selbst) als gescheitert benennt.

> „Scheitern bricht eine Dynamik, nimmt eine Zuversicht, kränkt die eigene Würde. Ein Lebensbogen erschlafft. Das erste heilsame Kunststück ist es, diese Brechungen und Gebrochenheiten ins Wort zu bringen. Denn das Verstummen im Scheitern wäre dessen Ratifikation. Wo Menschen ihre Not - klagend, protestierend - zur Sprache bringen, bleiben sie nicht bei der gebrochenen Dynamik stehen, sondern lassen sich auf einen neuen Spannungsbogen ein.“[165]

Um den Erfahrungen des Scheiterns grundsätzlich eine Möglichkeit einer Humanisierung zu geben, muss es Möglichkeiten geben, soziale Räume vorzufinden, welche sich für die Erfahrungen der scheiternden Subjekte öffnen und zur Verfügung stellen, *in welchen dieses Scheitern zur Sprache gebracht, zu Wort kommen*

---

[164] Kern 2017, 11.
[165] Eicher 2005, 378.

und ausgedrückt werden kann. Dieser Raum ist auf andere verwiesen, die diesem Wort Gehör schenken und die den Scheiternden ermöglichen, in ein Gespräch zu treten. In den dabei zu Tage tretenden Erzählungen können Zuhörer*innen eine *Sprache des Protestes* erahnen, die zur Solidarität mit den Erzählenden aufruft.

Notwendig erscheinen daher Resonanzräume, in denen die Offenheit der einen auf die Offenheit der anderen stößt. Notwendig erscheint es, dass der Protest der Scheiternden verantwortlich von jemandem aufgenommen wird. Was hier offensichtlich und deutlich wird, ist die Notwendigkeit, das Worte gefunden und Erzählungen geschaffen werden, mit denen sich Menschen ausdrücken und in denen sie sich wiederfinden können. Das Suchen und Finden von Wörtern, d.h. der Wiedereintritt in die Sprache, kann als Antidot zur Implosion der Welt wirken.

Ersichtlich wird in diesem Plädoyer für soziale Räume das humanisierende Potential des Diskurses über das Scheitern: Das *Gelingen des Lebens* wird hier nicht anhand der Erfolge in einem vereinzelten Kampf im Steigerungsspiel der Moderne *bemessen*, sondern durch die Aufnahme resonanter Beziehung zu den anderen, in der die Höhen und Tiefen, das Gelingen und Misslingen, das Scheitern und auch Erfahrungen tiefen Glücks mit-geteilt werden können. Die narrative Fassung dieser erlittenen Erfahrungen unterläuft subversiv eine absolute Autonomie und Souveränität des Subjektes und ist von der Hoffnung getragen, dass der Mut, eigene Erfahrungen (des Scheiterns) zu versprachlichen, auf Resonanz stößt. Wenn es richtig ist, dass unsere Gegenwart, wie Byung-Chul Han es formuliert, durch Ent-Narrativisierung gekennzeichnet ist[166], dann verdeutlicht dies einen Mitgrund für die Vereinzelung der Subjekte. Wo Narrationen keine

---

[166] Für Byung-Chul Han ist die *Krise der Erzählung* der fortschreitenden Technisierung der Welt geschuldet. Die Technik ist für ihn kein neutrales Werkzeug, sondern enthält auch eine kulturgenerierende Kraft, da sie die gesellschaftliche und soziale Atmosphäre fundamental prägt. Die Krise der Erzählung und Prozesse der Ent-Narrativisierung sind deshalb erfolgreich, weil paradigmatisch nicht das *Erzählen* gegenwärtig prägend für technisierte Gesellschaften ist, sondern das Paradigma des *Zählens* vorherrscht. Der zählende Datenrechner, d.h. der Computer, ist Sinnbild dieses Modus der Weltbeziehung. Lebt eine Erzählung von ihrer Negativität, von ihren Öffnungen und Möglichkeiten, sie je neu sinnvoll zu hören, je neu anders zu verstehen und sich selbst in diese Erzählung einzuschreiben (dies geht nur, wo diese ein offenes Moment, d.h. einen Mangel, eine Negativität aufweist), so ist das Paradigma des Zählens durch eine Positivität, eine exakte Geschlossenheit definiert. „Der Computer rechnet womöglich deshalb schneller als das menschliche Gehirn und nimmt ohne jede Abstoßung Unmengen von Daten auf, weil er frei von jeder *Andersheit* ist. Er ist eine Positivmaschine. Gerade wegen seines autistischen Selbstbezugs, wegen der fehlenden Negativität bringt der *idiot savant* jene Leistungen hervor, zu denen nur eine Rechenmaschine fähig wäre. Im Zuge jener allgemeinen Positivierung der Welt verwandeln sich sowohl der Mensch als auch die Gesellschaft in eine autistische Leistungsmaschine. Man könnte auch sagen, gerade die überspannte Anstrengung, die Leistung zu maximieren, schafft die Negativität ab, weil diese den Beschleunigungsprozess verlangsamt." (Han 2014, 45.)

gemeinsame symbolische Ordnung mehr schaffen und keine sozialen Räume entstehen lassen, bleiben die Subjekte vollkommen individualisiert zurück. Gerade jedoch die Vereinzelung der Subjekte führt zu einer Tabuisierung der Erfahrungen des Scheiterns, da die individuierten Menschen vornehmlich durch ihre Autonomie und ihre Souveränität anerkannt werden.

Enttäuschte oder protestierende Narrationen, in denen Erfahrungen des Scheiterns symbolisiert werden, können hingegen eine *neue Menschlichkeit* in die sozialen Diskurse einbringen, insofern sie von der Vulnerabilität der Menschen, den erlittenen (strukturellen) Ungerechtigkeiten, den gewagten Engagements und den vielfältigen Wegen, auf denen sich Menschen aufs Spiel gesetzt haben, erzählen. Das Hoffnungselement, das für eine Humanisierung des Diskurses des Scheiterns erkannt werden kann, ist es, narrative Strukturen im Horizont der menschlichen Frage nach der ‚gelingenden Identität' einzuführen und zu etablieren.

Die Narrativierung des Subjekts bzw. die *narrative Identität*[167], welche sich hier abzeichnet, weist auf die fundamentale Notwendigkeit der Relationen im menschlichen Leben hin: Geschichten und Narrationen brauchen Hörer*innen, sie werden geäußert in der Hoffnung, dass ihnen Gehör geschenkt wird.[168]

---

167 Zum Konzept der narrativen Identität vgl. Ricoeur, Paul, Narrative Identität, in: Zaborowski, Holger (Hrsg.), Wie machbar ist der Mensch?, Mainz 2003, 109–125.

168 Auch Viera Pirker verweist auf diese Notwendigkeit einer narrativen Wende im Identitätsdiskurs der (Post-)Moderne. Vgl. Pirker 2013.

5. *Die Zeit der Adoleszenz und die (Un-)Möglichkeit des Scheiterns. Eine psychoanalytische Perspektive*

Dieses letzte Kapitel des ersten Teiles der Arbeit versteht sich als Versuch, explizit einen ‚Hoffnungssplitter' für das Feld der Religionspädagogik exemplarisch zu entfalten. Im Zentrum steht dabei die Frage, welches humanisierende Potential im Diskurs des Scheiterns sich gerade auch für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen ausmachen lässt. Den Schwerpunkt der Auseinandersetzung bildet eine Relektüre eines kurzen Textes des italienischen Psychoanalytikers Massimo Recalcati. Der im deutschsprachigen Diskurs wenig bekannte Denker lacanscher Prägung stellt eine wichtige Stimme im kulturellen und öffentlichen Diskurs Italiens dar und befasst sich in seinen Studien und Schriften immer wieder auch mit der Frage nach Bildung und den gegenwärtigen Herausforderungen, mit welchen Jugendliche konfrontiert sind.[169] Im Zwiegespräch mit Recalcati wird versucht, sein *Elogio del fallimento,* d.h. sein Lob des Scheiterns zu verdeutlichen. In diesem Nachvollzug der Gedanken Recalcatis wird deutlich, dass Erfahrungen des Scheiterns fundamentale Bedeutungen in Hinblick auf das (jugendliche) Subjekt und seine Subjektivierungsprozesse haben können: Gerade in den mannigfachen Ablösungsprozessen der Adoleszenz spielt die Möglichkeit, Scheitern auf *humane* Weise erfahren zu können, eine entscheidende Rolle.

5.1. Erfahrungen des Scheiterns und die (jugendliche) Suche nach dem eigenen Begehren

5.1.1. *Die Metapher des Baumes und des Frucht-Bringens*

Recalcati beginnt sein Lob des Scheiterns mit einer (biblischen) Metapher, auf die er immer wieder zurückkommt und die er zu verdeutlichen versucht. „Die Frucht und der Baum. Das Problem der Bildung/Erziehung ist immer wieder durchdrungen von diesem Bild. (...) Wie kann ein Baum fähig werden, seine eigenen Früchte hervorzubringen?"[170]

Die Frage nach der Möglichkeit, wie Früchte hervorgebracht werden können ist jene fundamentale Ausgangsfrage, die Recalcati beim Nachdenken über das

---

[169] Vgl. etwa Recalcati, Massimo, L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento, Torino 2014 oder auch Recalcati, Massimo, Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato, Milano 2017.

[170] Recalcati, Massimo, Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza, Trento 2011, 10. [Übersetzung der Zitate aus diesem Buch: D.N.]

jugendliche Subjekt und seine Ablösungsprozesse umtreibt; dieser *mögliche Raum* – des Frucht-Bringens oder Unfruchtbar-Bleibens – wird zum essenziellen Ort, wenn es um die Frage nach dem Menschen geht. Die Frage nach dem Scheitern führt also zunächst zum Nachdenken über das Menschsein bzw. über den konkreten *Akt der Subjektivierung*. Das Bild des (un-)fruchtbaren Baumes ermöglicht es Recalcati, die Frage nach dem Menschen in spezifischer Weise zu formulieren: Nicht die metaphysische Frage nach einem eigentlichen Wesen des Menschen steht dabei im Vordergrund, sondern vielmehr ist es der Akt des Hervorbringens von Früchten, auf welchen der psychoanalytische Blick fällt. Recalcati sieht die Wurzeln einer solchen Perspektive auf den Menschen schon in der biblischen Tradition angelegt: Das Handeln und Wirken Jesu ist immer wieder auf den offenen Prozess des *Fruchtbarwerdens* fokussiert:

> „Wir kennen den Zorn Jesu jenem Feigenbaum gegenüber, der es nicht versteht, Früchte hervorzubringen, und seine Verdammnis zur ewigen Fruchtlosigkeit. Es ist derselbe Zorn der, in einer bekannten Parabel der Evangelien, den Ärger des Hausherren gegenüber denjenigen seiner Diener hervorruft, der es bevorzugt hat, sein Talent zu vergraben um es zu konservieren, anstatt zu riskieren, es fruchtbar zu machen."[171]

Für Recalcati zeigt sich in dieser Verschiebung die ganze Reichweite und Bedeutung des christlichen Denkens: Wenn nach dem Menschen gefragt wird, so wird versucht, nicht den Baum in die Mitte dieser Frage zu stellen. In Jesu Handeln und Wirken interessiert weniger die (platonische) Frage nach dem *eidos* des Baumes, als ob in diesem Bild bzw. dieser Idee bereits alles angelegt wäre, was es über den Menschen zu wissen gäbe. Die Frage nach der Identität des Menschen ist auch nicht durch einen Rückgriff auf seine heimatliche ‚Verwurzelung' zu klären. Die ‚Ab-stammung' ist nicht das entscheidende Kriterium, der Mythos der Genealogie wird unterbrochen. Stattdessen gilt: Die Wahrheit des Subjektes muss sich *ereignen*.[172] Dieses Aufs-Spiel-Setzen der Wahrheit lässt schon eine erste Ahnung dessen durchklingen, worin ein Lob des Scheiterns bestehen könnte: Dort, wo das Subjekt sich seiner Wahrheit annähern möchte, steht es einem radikal offenen Raum gegenüber, den es nicht vollends beherrschen kann

---

[171] Ebd., 9.

[172] Das bedeutet, dass die Frage nach dem Menschen fundamental von einer zeitlichen Markierung durchdrungen ist, dessen spezifischer Fokus auch geschichtstheologisch bzw. geschichtsphilosophisch fruchtbar gemacht werden kann. Es zeigt sich eine Unmöglichkeit, die Frage nach dem Menschen (zeitlos) abschließend zu beantworten. Jene Perspektive auf die Früchte verhindert dies; jene Früchte, die bereits gereift sind, gerade reifen und auch jene, die da vielleicht noch kommen mögen. „Es ist die Frucht, die rückwirkend die Vorstellung des Baumes erhellen kann. Nämlich nur aus seinen Früchten werden wird erkennen können, woraus der Baum eigentlich gewesen ist." (Ebd., 10.) Genau wie der Gottesname trägt auch der Name des Menschen den Verweis mit sich: Ich werde mich erweisen als der, der ich gewesen sein werde.

(bzw. in Aufnahme der Begrifflichkeit Rosas: über den es nicht vollkommen *verfügen* kann). Für Recalcati symbolisiert der Fokus auf dem Frucht-Bringen ein Sich-Aussetzen des Menschen, ein Riskieren des Lebens als Lebendiges.

Kritisch in den Blick kommen daher jene Figuren, die sich der Möglichkeit des Sich-Aussetzens entziehen. Wo der schöpferisch und kreativ zu gestaltende Lebensraum nicht wahrgenommen wird, handelt es sich um eine verpasste Gelegenheit; zumindest ist nur in dieser Lesart der Zorn Jesu über die Unfruchtbarkeit des Feigenbaumes angemessen nachzuvollziehen:

> „In seinem Schicksal [jener des Feigenbaumes, Anm.] ist das Schicksal dessen manifest geworden, der seine Existenz lang abwartet, der sein Leben auf den rein biologischen Fortbestand beschränkt, auf die Konservierung des Eigenen, auf die unermüdliche Verteidigung dessen, das er schon hat."[173]

Auch die Erzählung der Parabel von den Talenten symbolisiert für Recalcati dieses Optieren Jesu für ein Eintreten in das *Feld des anderen* als wesentliches Grundmoment des Reiches Gottes. Als Gegenspieler dieser Bewegung wird aus psychoanalytischer Perspektive der Affekt der Angst identifiziert:

> „Das Talent bleibt ungenützt, es bleibt begraben in der Erde. Aus Angst, wie wir sagten. Das Verschließen vor dem Leben, das Fehlen von Möglichkeiten, der Verzicht auf die Hoffnung, die Resignation, der sich-verweigernde und depressive Rückzug sind Strategien der Verhinderung des Risikos des Begehrens."[174]

Das Frucht-Bringen symbolisiert für Recalcati die Möglichkeit, sich selbst in die Geschichte einzubringen, also Subjekt zu werden. Ein Fokus auf diesen Akt der Subjektivierung stellt weitergehende Fragen: Wie kann ein Subjekt soweit reifen, um *eigene Früchte* hervorzubringen? Wie gestaltet sich dieser Prozess, und welches sind die Herausforderungen dabei?

5.1.2. Subjektivierung als spannungsvoller Ablösungsprozess

Auffällig ist zunächst, dass mit diesen Fragen die *Spaltung* zwischen Baum und Frucht zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird. Recalcati ist alles daran gelegen, diesen Prozess des Frucht-Bringens nicht als einen Vorgang der harmonischen Kontinuität zu verstehen, der gleichsam natürlich und bruchlos fortschreitet (d.h. ein Übergang zwischen Baum und Frucht ohne Unterbrechung). Die entscheidende Frage lautet vielmehr, ob es *überhaupt* eine Frucht geben bzw. wie diese Frucht aussehen wird. Das Frucht-Bringen vollzieht sich nicht automatisch, sondern ist von einem tiefen *Riss* geprägt: „Zwischen dem Baum und der Frucht ist immer ein Sprung, eine Diskontinuität. Der Baum kann unfruchtbar bleiben, er kann nichts hervorbringen."[175] Diesem metaphorischen Übergang

---

173 Ebd., 10.
174 Ebd., 10.
175 Ebd., 10.

zwischen Baum und Frucht entspricht für Recalcati der Übergang des Kindes hin zum adoleszenten Jugendlichen, insofern die Jugendzeit eine Zeit der Ablösung, d.h. einer Zeit der Separierung vom elterlichen Horizont darstellt. „Das Unbehagen der Jugend ist immanent mit diesem Bild des Baumes und seinen Früchten verbunden."[176] Dieser Übergang steht in der dialektischen Spannung von *Ablösung* und *bleibender Verbundenheit*, wobei zunächst das diskontinuierliche Element im Vordergrund steht. Dieses Anbrechen der Zeit der Adoleszenz ist zuinnerst verbunden mit

> „der Notwendigkeit, (...) sich ‚einen Körper zu machen', einen neuen Körper zu erfinden, der immer eine unvorhergesehene Frucht des Baumes sein wird. Wenn die Subjektivierung auf dem Spiel steht ist es nie eine Frage der Evolution, der Reifung, der Entfaltung eines determinierenden biologischen Programms. Es gibt immer eine Art von Missverhältnis (...). Wenn das Baum-Subjekt auf dem Spiel steht, geht es nicht um einen Automatismus, es existiert keine natürliche Notwendigkeit"[177].

Für Recalcati ist dieser *Prozess der Ablösung* von entscheidender Bedeutung: Dort, wo der*die Jugendliche zu einem eigenen Körper wird (d.h. eine Ablösung vom ‚elterlichen Körper' vollzieht), zeigt sich ein Abstand, der einen offenen Raum generiert. Dieser *Raum des Offenen* ist nicht schon geschrieben worden. Wenn das Subjektwerden die kreative Inbesitznahme und schöpferische Verantwortungsübernahme für diesen offenen Raum bezeichnet, so handelt es sich dabei nicht um eine natürliche, d.h. kontinuierliche Verlängerung bisherigen (kindlichen) Lebens. Daher ist es nur zu verständlich, dass diese Offenheit eine Art von *Unbehagen* hervorrufen kann, insofern die bisherigen Möglichkeiten, sich selbst zu verorten, in den Hintergrund treten. Die eigenen Bilder der Identität, die das Subjekt bis hierhin begleitet haben, werden einer starken Fraglichkeit und kritischen Umarbeitung ausgesetzt. Die Zeit der Adoleszenz ist somit „jene Zeit in der, mehr als wo anders, es sich erweist, dass das Schicksal/die Bestimmung der Frucht nicht schon im Baum eingeschrieben ist"[178]. Recalcati fasst die entscheidenden Verschiebungen in diesem Prozess folgendermaßen zusammen:

> „Das Unbehagen der Jugend entsteht aus der Begegnung mit der Unmöglichkeit, dass der Andere das Begehren des Subjekts garantieren könnte. Die kindlichen Identifikationen, die uns vor der traumatischen Kontingenz des Begehrens geschützt haben und die uns eine mehr oder weniger sichere Zugehörigkeit zum Ort des Anderen angeboten haben, lösen sich auf und lassen an diesem Ort eine Singularität entstehen, welche das eigene Begehren nicht mehr unter jenes der Eltern unterordnen kann. Die Adoleszenz ist die Zeit eines Risses, die allerdings auch eine Kraft verlangt, dieser Zeit, jener der Subjektivierung, beizustehen."[179]

Die Singularität ereignet sich als ein Ausbrechen, ein Hervorbrechen und ein Herausgehen aus dem elterlichen Reservat. Das erwachende Subjekt besitzt

[176] Ebd., 10.
[177] Ebd., 10–11.
[178] Ebd., 10.
[179] Ebd., 11.

nicht die Möglichkeit, in seinem Inneren (d.h. in den elterlich tradierten Ordnungen) die eigene Frucht *schon als vollendet* zu entdecken: Es zeigt sich eine Radikalität des Schnittes, der Trennung, welche die grundlegende Verletzlichkeit des Subjekts anzeigt, insofern dieser Prozess das Subjekt wahrhaft aufs Spiel setzt.

> „Die Frucht ist weder bewahrt noch geschützt in einer Essenz. Kein Vater, kein Name-des-Vaters [ein entscheidender Begriff der lacanschen Psychoanalyse, Anm. D.N.], kein großer Anderer könnte je dem Baum seine Früchte garantieren. Kein Vater wird uns retten können. Die Frucht ist kein zwangsläufiges Schicksal des Baumes. Es bleibt ein kontingentes Ereignis, das geschehen kann oder auch nicht."[180]

In dieser zentralen Passage spricht Recalcati einen Gedanken aus, der aus religionspädagogischer Perspektive zunächst unheimlich irritiert: ‚Kein Vater wird uns retten können.' Dieser Satz, für sich genommen, könnte als ungeheure Provokation aufgefasst weren. Allerdings erscheint er bei genauerem Hinsehen als (auch unter christlicher Perspektive) folgerichtige Beobachtung: Auch wenn der biblische Gott-Vater unter „seinen Schwingen Zuflucht bietet" (Ps 91,4), so suspendiert er dabei nicht die Lebensmöglichkeiten und die Verantwortung der Menschen. Die *Dialektik der Vaterfunktion* besteht darin, dass der Vater dem Subjekt zwar einen Raum eröffnen kann, dass er aber das Gelingen des Aufbruchs in diesen offenen Raum nicht garantieren kann.[181] Die Vatermetapher stellt keinen Garanten für den letzten Sinn des eigenen, neu zu formierenden Lebens dar. Recalcati verweist hier auf eine einmalige, zutiefst individuelle und kontingente Aufgabe des Subjektes, die niemand anderer an seiner Stelle übernehmen kann.

Die paradoxe Logik, die sich hier anzeigt, besteht darin, dass das Subjekt nur zu sich kommen kann, wo es sich vom Ursprung ablöst und in die Fremde aufmacht, d.h. sich in das ‚Feld des anderen' einzuschreiben beginnt. Diese Loslösung, so Recalcati, soll jedoch *nicht* mit der *Auflösung oder Auslöschung* des anderen verwechselt werden, insofern das aufbrechende Subjekt bleibend auf weitere Begegnungen mit anderen angewiesen ist. Der Aufbruch ist kein Aufbruch zur völligen Autonomie. Die möglichen Beziehungen zu anderen bleiben die einzige Möglichkeit für die Entwicklung des eigenen Begehrens. Dieser hier sich verdeutlichende offene Raum ist jener Ort, an dem das *Lob des Scheiterns* seine Bedeutung erlangt.

---

180 Ebd., 11.

181 Wir können hier durchaus auch biblische Anklänge wahrnehmen: Immer wieder finden wir biblische Narrationen, in welchen Gott die Subjekte zum Aufbruch ruft, wie etwa paradigmatisch in der Abrahamserzählung.

5.2. Ein anti-konformistisches Lob des Scheiterns

5.2.1. Das Risiko des Scheiterns als Möglichkeit des Begehrens

> „Es geht darum, das Scheitern erneut als eine Manifestation des Begehrens und nicht als Misserfolg der Behauptung des wirklichen Ichs wahrzunehmen. Der Irrtum, die Grenzüberschreitung, der Verlust seiner selbst können Möglichkeiten darstellen, dem eigenen verdrängten Begehren zu begegnen. Andernfalls scheint es, dass Vieles an dem jugendlichen Unbehagen die Formen der Apathie eines gewöhnlichen Konformismus annimmt, oder sich als Zwangshandlung des Genießens äußert, der jeder Eros eines Begehrens entbehrt."[182]

Recalcati löst das Scheitern paradigmatisch aus dem Diskurs des Erfolges und der Leistung und sieht in ihm eine Spur angelegt, die dem Subjekt je von Neuem den Weg zu seinem Begehren weisen und weiten kann. Die angstvollen und teilweise neurotischen Versuche, dem Scheitern nicht begegnen zu wollen und es zu vermeiden, bergen die Gefahr eines apathischen Konformismus in sich, d.h. eines Eingewöhnens in eine Normalität, welche die Frage nach dem subjektiven Begehren verdrängt. Es geht dabei um die Frage, auf welche spezifische und unendlich subjektive Weise sich der Mensch in den Austausch mit den anderen einschreiben möchte. Die Rehabilitation des Scheiterns bedeutet, Scheitern nicht als Misserfolg auszuweisen, sondern ihm das Moment einer Wahrheit einzuräumen, ihm eine Dignität zuzugestehen, welche dem Subjekt erlaubt, seinem Begehren treu zu bleiben, auch wenn dieses nicht mit der leistungsorientierten Dichotomie *erfolgreich – erfolglos* gefasst werden kann.

Scheitern wird von Recalcati damit als Möglichkeit freigelegt, mit dem je eigenen Begehren in Kontakt zu kommen. Gegen Versuchungen der Sicherheit, die sich gegenwärtig in Konformismus bzw. in einer völligen Einschreibung in die kapitalistische Ordnung darstellen (der kapitalistische Diskurs, der dieses Unbehagen durch den Konsum zu verdrängen versucht), verkörpert das Risiko des Scheiterns eine authentische Möglichkeit für das Begehren, da dabei die Radikalität, die Unableitbarkeit und Nichtvorhersehbarkeit des Subjektivierungsprozesses anerkannt wird.

Diese Last, ein Gespür und Verantwortung für das eigene Begehren zu entwickeln, liegt jedoch nicht alleine auf den Schultern des jugendlichen Subjektes. Für Recalcati kommt auch den Eltern eine Verantwortung zu, die darin besteht, das gesellschaftliche Diktat der Leistung nicht einfach zu tradieren, sondern auch zu unterbrechen. Das Leistungsparadigma ist jedoch wirkmächtig: Den Eltern erscheint oftmals das *Bild des effektiven Kindes* als notwendiger Orientierungspunkt, welches das Ideal der eigenen Leistung an die Spitze setzt.

> „Es ist ein neuer Mythos unserer Gesellschaft: Den Kindern alles zu geben, damit sie einen lieben können; ihr Dasein so zu pflegen und zu begleiten, dass sie fähig sind

[182] Ebd., 132.

zur Leistung und so auch die Erfahrung des Scheiterns abzuwehren. Daraus folgt, dass unsere Jugendlichen Niederlagen nicht mehr ertragen, weil vor allem ihre Eltern diese nicht ertragen können. Das postmoderne Prinzip der Leistung ist ein Prinzip der Behauptung des Ichs. Aber sind wir sicher, dass der Erfolg des Ichs mit einer Befriedigung einhergeht?"[183]

Recalcati sieht eine gesellschaftliche bzw. elterliche Tendenz, Erfahrungen des Scheiterns so gut als möglich von den Lebenswelten der Jugendlichen abzuhalten, insofern diese mit Versagen und mit Misserfolg assoziiert werden. Aus psychoanalytischer Perspektive wirft Recalcati die Frage auf, ob es in diesem Fall tatsächlich um den Schutz der Kinder geht oder um den Schutz vor narzisstischen Kränkungen der Väter und Mütter, da durch das Scheitern eines Kindes das elterliche Bild einer erfolgreichen Familie tiefe Risse bekommen kann. Die Ausrichtung der Erziehung am Ideal der Leistung ist für Recalcati zutiefst fragwürdig, sobald eine erfolgreiche Bildung pathologisch am Leistungsgedanken festgemacht wird:

„Die Kinder dürfen an sich kein Zeichen des Scheiterns tragen. Es ist die Angst der Eltern von heute, dass jenen auf irgend eine Weise die Erfahrung eines Hindernisses oder eines Scheiterns begegnet. Das ist für die Bildung ein schwerwiegender Fehler, da wir – nicht nur aus Sicht der Psychoanalyse, aber auch aus den biblischen Texten – wissen, dass auch der Fehler, das Irren und das Sich-verlieren entscheidende Erfahrungen in der Formierung eines Lebens sind. (...) Wir wissen, dass das Scheitern, das Treffen auf eine Grenze, der Fall auf die Erde, der Exodus oder auch die Trennung fundamentale Durchgänge der Ausformung eines Subjektes sind."[184]

In dem Verweis, dass Kinder kein Zeichen des Scheiterns tragen dürfen, können wir erkennen, dass eine Tabuisierung von Erfahrungen des Scheiterns auch jene Milieus betrifft, die gesellschaftlich tendenziell als erfolgreich angesehen werden. Die Angst vor dem *Sog nach unten* ist kein spezifisches Phänomen einer ‚Unterschicht', sondern durchzieht die Gesellschaft insgesamt, was gerade auch für die elterlichen Erwartungen an ihre Kinder von hoher Bedeutung ist. An dieser Stelle korrelieren die Überlegungen Recalcatis mit jenen von Hartmut Rosa:

„Die Hauptsorge und das Trachten der Eltern gilt heute in allen sogenannten entwickelten Gesellschaften der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder. Kaum sind diese geboren, setzt (zumindest wenn sie den Mittel- oder Oberschichten angehören) eine geradezu erbarmungslose Förderung ihrer physischen, psychischen, musischen, kreativen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ein, und die meisten Eltern kennen nur eine Angst: Das Kind könnte in irgendeiner Hinsicht *zurückgeblieben*

183 Recalcati, Massimo, La formazione passa per la via del fallimento (16. März 2011b). URL: https://www.minimaetmoralia.it/wp/societa/la-formazione-passa-per-la-via-del-fallimento/ [Abruf: 17.8.2018].

184 Recalcati 2011, 177.

> sein oder Defizite haben; und umgekehrt kennen sie nur einen Stolz: *Mein Kind ist, gemessen an seinem Alter, schon weiter, als zu erwarten war.*“[185]

Folgt man dieser Argumentation so wird auch hier deutlich, dass das Motiv des Scheiterns in einem anderen Diskurs als jenem der Leistung angesiedelt werden muss, um sein humanisierendes Potential zu entfalten. Die Orientierung am Leistungsideal kann aus psychoanalytischer Perspektive nicht als Garant für die Entdeckung des eigenen Begehrens, für das Finden des eigenen Weges angesehen werden und bietet daher aus Recalcatis Perspektive keine hilfreiche Möglichkeit, die Frage nach der Subjektivierung zu stellen:

> „Die Frucht fällt nicht mit dem sozialen Erfolg oder der erfolgreichen Selbstbehauptung im Leben zusammen. Es existiert keine Hierarchie des Begehrens (...) Die Realisierung des Subjekts des Begehrens kann unterschiedliche Wege nehmen. Der Kult der Behauptung des Ichs und des Erfolges sind fundamental Teil des Diskurses des Kapitalisten. Aber der Erfolg kann steril bleiben im Hinblick auf das sich-Entfalten. Deswegen ist es besser, dem Weg des Scheiterns nachzugehen. Das Lob des Scheiterns ist nicht ein Lob der Sterilität und auch nicht das Lob des Konsums und Genießens. (...) [Die Psychoanalyse] lehrt uns, dass es tatsächlich die verlorenen/verspielten Erfahrungen sind, die die besten Früchte hervorbringen können. Nur jene, die sich verloren haben, die den Irrtum und die Verwirrung erfahren haben, die dem Scheitern begegnet sind, können, ihre Vulnerabilität und ihre Eingeschränktheit übernehmend, ihr Begehren auf neue Weise zum Fruchten bringen.“[186]

Recalcati öffnet hier eine Lesart, die das Lob des Scheiterns verständlich macht: Was bedeutet es, fruchtbar zu sein bzw. *Früchte zu bringen*? Der Mangel, die Verletzlichkeit und die Unfähigkeit, alles unter die eigene Verfügung zu bringen, zeichnen ein zutiefst menschliches Bild des Subjektes. Entgegen der *erfolgreichen Inszenierung des eigenen Images* bzw. des eigenen *Ich*[187] vollzieht Recalcati mit Lacan die Notwendigkeit einer Anerkennung, dass den Menschen auch Möglichkeiten gegeben werden müssen, ‚Irrtum und Verwirrung‘ zu erfahren.

---

185 Rosa 2019, 622.

186 Recalcati 2011, 13.

187 Es wird deutlich, dass der gesellschaftlich dominante Fokus auf den Erfolg einen Fokus auf das *Ich* widerspiegelt. Der *Ich*-Diskurs ist jedoch nicht das Feld, auf dem für Recalcati die Frage nach dem Begehren verhandelt wird. In lacanscher Terminologie ist das Ich keinesfalls mit dem Subjekt gleichzusetzen. (Vgl. Fink, Bruce, Das Lacan'sche Subjekt. Zwischen Sprache und jouissance, Wien-Berlin, 2011.) An dieser Stelle reicht der entscheidende Hinweis, dass das Subjekt nicht ohne den anderen gedacht werden kann, das Ich hingegen schon. Das Ich kann auch sich selbst genügen, das Subjekt dagegen ist wesentlich durch einen *Mangel* gekennzeichnet; erst dieser Mangel kann ein Begehren hervorbringen. Wenn Recalcati die Frage nach dem Begehren stellt, so tut er dies auf dem Boden des Subjektes und nicht auf dem Boden des Ichs.

5.2.2. *Die Angst vor der Leere*

In den gesellschaftlich-kulturellen Kontexten der Gegenwart steht die Frage auf dem Spiel, wie mit diesem Mangel des Subjektes umgegangen wird. Der *Diskurs des Kapitalisten,* wie Lacan ihn etwa nennt, kann als Versuch gelesen werden, diesen Mangel vollständig zu *füllen*: Dem Subjekt werden Objekte angeboten, die als Er-Füllung des Wunsches bzw. des Mangels dienen sollen; der ‚Riss', den das Subjekt grundsätzlich kennzeichnet, d.h. seine *Verwiesenheit auf die anderen*, sollen dabei ‚vernäht' und zugedeckt werden. Wo dieser Mangel zu überdecken versucht wird, wird daher auch die Verwiesenheit des Subjektes auf die anderen (unter lauter Objekten des Genießens) begraben.

Dieser Diskurs fördert eine fundamentale *Angst* vor jeglichem *Mangel*, insofern jeder Mangel bzw. Leere sofort als etwas interpretiert wird, das restlos ausgefüllt werden muss. Das erfolgreiche Ich scheint jeden Mangel beseitigen zu können – was dabei jedoch auf der Strecke bleibt ist die Entwicklung der Fähigkeit, ein *mangelhaftes Leben* führen zu können:

> „Wie oft geschieht es, dass die adoleszenten Jugendlichen ihr ureigenstes Begehren nach einer Erfahrung des Scheiterns, der Orientierungslosigkeit, der Abweichung vom von den Anderen vorgezeichneten Wegen finden... Dieses Scheitern kann vielfältige Formen annehmen, es kann, z.B. ein Scheitern in der Schule oder ein Scheitern einer Liebesbeziehung sein. Es gibt kein Rezept, keinen Verhaltenscode, um es zu verhindern. Die Erwachsenen müssen auch die Fähigkeit entwickeln, zu warten, sich zu gedulden, nicht mit den eigenen Fragen zu drängen, sondern eine notwendige Zeit gewähren, weil Jugendliche auch durch ein Scheitern hindurch das eigene Begehren entdecken könnten."[188]

Die Adoleszenz ist ein Weg, der Zeit braucht, gerade weil auch „alle kindlichen Identifikationen wegbrechen und jene des erwachsenen Lebens noch nicht fertig ausgebildet sind"[189]. Das Scheitern wird als Möglichkeit verstanden, welcher diese *Bildung* des Subjektes und die damit verbundene mannigfache Begegnung mit den anderen beständig begleitet.

---

[188] Ebd., 131.
[189] Ebd., 131.

5.3. Rückschlüsse für den Diskurs religiöser Bildung

Abgeleitet werden kann aus dieser Überlegung der Rückschluss, dass den (jugendlichen) Subjekten Räume angeboten werden müssen, in welchen sie sich selbst zwar als mangelhaftes Subjekt, aber dennoch in humaner Würde zur Sprache bringen können. Dies hat auch ernstzunehmende Konsequenzen für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse: Erst das Finden einer Sprache, das Sich-Aussetzen den anderen und das Sich-Verstricken in Narrationen sind Momente, welche Erfahrungen des Scheiterns zu humanisieren vermögen. Die Religionspädagogik ist daher darauf angewiesen, den Mangel und die Risse, die Brüche und die Irrungen, welche die jugendlichen Subjekte in ihren biografischen Entwürfen begleiten, nicht als etwas anzusehen, das es unmittelbar ‚auszubessern' gilt. Die *Angst* der Jugendlichen, nicht andauernd *erfolgreiches Ich* zu sein, kann in religiösen Bildungsprozessen nur dort ansatzweise genommen werden, wo diese Diskurse des allzeit souveränen Ichs behutsam unterbrochen werden. Dann können andere Möglichkeiten, Menschsein und Subjekt zu denken, ins Spiel gebracht werden. *Eine* solche Möglichkeit, die das Subjekt wesentlich von seiner Negativität her denkt, wird im Folgenden vertieft und entfaltet.

Der Akt der Separation lässt eine tiefe Verwandtschaft zum Wagnis des Scheiterns erkennen: Da das eigene Begehren nicht a priori vorbestimmt ist, ist der Weg des Verlierens-seiner-Selbst in mannigfachen Begegnungen, d.h. im Feld der anderen, eine Größe, die nicht restlos entschärft werden kann. *Subjekt des eigenen Begehrens* zu werden bedeutet, sich in eine Ungesicherheit vorzuwagen, die nicht bis ins Letzte von außen abgestützt werden kann. Die Bedeutung des Scheiterns zeigt sich in Konsequenz als wichtiger Bestandteil von Subjektivierungsprozessen an.

Für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse bedeutet dies in Konsequenz, eine Achtsamkeit für die Notwendigkeit zu kultivieren, dass *Erfahrungen von Negativität* als ureigenste Möglichkeit des Zu-sich-Kommens interpretiert und vor allem gestaltet werden können. Das Subjekt-Sein stellt immer ein unvollendetes Projekt dar; Recalcatis Beobachtungen legen die Frage nahe, ob es auch Aufgabe religiöser Bildung ist, die Separationsprozesse der Jugendlichen zu begleiten und kreativ zu fördern, damit die Versuche junger Menschen, das eigene Begehren (den eigenen Geschmack, die eigenen Affekte, die eigenen Überlegungen und das eigene Denken) zu entdecken, unterstützt werden können.

Das naheliegende Beispiel, das hier exemplarisch vertieft werden kann, besteht darin, etwa biblische Narrationen unter der Perspektive zu lesen, welche *Heilsversprechen* und welche *Erzählungen des Menschlichen* in ihnen zum Vorschein kommen: Auch diese Narrationen können ausgehend von der Frage beleuchtet werden, ob Subjekte mit ihren Mängeln in den Erzählungen auftauchen können und von welchen Geschichten, das eigene Begehren gefunden oder verfehlt zu

haben, berichtet wird. Letztlich geht es dabei immer um eine Frage: Von welchem *mangelhaften Subjekten* wissen diese Narrationen zu erzählen, und welche Spielräume werden den Subjekten eingeräumt, in Auseinandersetzung mit den anderen und in vertieften Begegnungen ihre je individuellen Biografien zu entwickeln? Die Frage, wie der biblische Gott diese Wagnisse des Scheiterns begleitet, von welchen die biblischen Erzählungen vielerorts berichten, kann zum Gegenstand religiöser Lernprozesse der Gegenwart werden, da hier das Subjekt immer wieder auf dem Spiel steht. Es kann für Schüler*innen heilsam sein, sich mit solchen Narrationen zu konfrontieren, welche den Diskurs des erfolgreichen Ichs immer wieder unterbrechen und Lebensmöglichkeiten jenseits eines vollständigen zu-Sich-Kommens anzeigen.

Teil B

Das Wagnis des Scheiterns aus religionspädagogischer Perspektive

Hinführung: Erläuterungen zur Resonanz auf den Diskurs des Scheiterns

a) Scheitern als theologiegenerativer Ort

Es ist ein grundlegendes Merkmal Praktischer Theologie, konkrete Gegenwartsphänomene zum Ausgangspunkt theologischen Denkens zu nehmen. Dabei wird versucht, die *Zeichen der Zeit* als *theologiegenerative Orte* zu verstehen. Die praktisch-theologische Arbeitsweise beginnt somit in der geschichtlichen Gegenwart und treibt ihre wissenschaftliche Arbeit in interdisziplinärer Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften voran.[190]

In Bezug auf den in Teil A entfalteten Diskurs des Scheiterns unserer Zeit kann gefragt werden, inwieweit das spezifische Erfahrungsfeld des Scheiterns zu einem theologiegenerativen Ort werden kann. Diese leitende Fragestellung kann in zwei Richtungen gespannt werden:

(1) Zum einen dahin, welche Konsequenzen sich aus dem Diskurs des Scheiterns für die *Gestaltung religiöser Bildungsprozesse* ziehen lassen;

(2) zum anderen kann die Frage so gestellt werden, dass sie auf Erkenntnisse abzielt, die der Religionspädagogik *hinsichtlich ihrer eigenen Theoriebildung* zu denken geben.

Das Augenmerk liegt demnach nicht in erster Linie darauf, ob und wie das Motiv des Scheiterns selbst einen möglichen Gegenstand religions*didaktischer* Konzeptionen darstellen kann (dies ist die zentrale Fragestellung von Teil C), sondern inwiefern die Religionspädagogik in ihrem Selbstverständnis auf den in Teil A entfalteten Diskurs reagiert und welche Resonanzen dabei im religionspädagogischen Feld hervorgerufen werden. Es stellt sich die Frage, ob religiöse Bildung diesem Erfahrungsfeld gegenüber *immun* und die Religionspädagogik selbst eine *souveräne* Wissenschaft ist, die von diesem Motiv nicht beunruhigt wird – oder ob auch Momente des Schwankens und des Scheiterns innerhalb des Feldes religiöser Bildung identifiziert werden können. In den Fokus rückt im Folgenden die These, dass *die Religionspädagogik als Wissenschaft* auch so etwas wie ein *Wagnis des Scheiterns* einzugehen hat. Teil B der Arbeit möchte klären, worin der Sinn und die Motivation für die Religionspädagogik besteht, dieses Wagnis einzugehen.

---

[190] Vgl. Bauer, Christian, Zeichen Gottes im 21. Jahrhundert? Spurensuche einer teilnehmenden Beobachtung der Gegenwart, in: Beirat der Konferenz der Deutschsprachigen Pastoraltheologen und Pastoraltheologinnen e.V. (Hrsg.), Zeichen der Zeit (Pastoraltheologische Informationen), Münster 1/2014, 51–68.

b) *Religionen als Schutz vor dem Scheitern oder als Bündnispartnerinnen im Offenen?: Eine leitende Oppositionsfigur*

Die Hintergrundfolie dieses in diesem zweiten Teil der Arbeit angelegten Unternehmens bildet eine fundamentale Frage: Ist es Aufgabe der Religionspädagogik, in religiösen Bildungsprozessen Religion derart einzubringen, dass sie die Menschen vor Situationen des Schwankens und letztlich des Scheiterns beschützt? In Teil A wurde deutlich, dass für viele Milieus junger Menschen unmittelbare Beheimatungen in und Geltungen von religiösen und kulturellen großen Erzählungen zutiefst fraglich geworden sind. Im Zuge dessen offenbart sich menschliche Existenz in ihrer Fragilität, Fragmentarität und Vorläufigkeit, d.h. offenbart sich das fundamentale *Ins-Schwanken-Geraten* menschlicher Lebensentwürfe. Das existenzielle Schwanken moderner Existenz verweist darauf, dass junge Menschen heute nach Sinn und Bedeutungen *neu* suchen müssen und vor der Aufgabe stehen, diese in ihre biografische Erzählung und Identität zu verweben.[191]

Aus religionspädagogischer Perspektive stellt sich nun die naheliegende Frage, wie in *religiösen Bildungsprozessen* auf dieses fundamentale Schwanken, d.h. die letzte Offenheit menschlicher Selbst- und Sinnentwürfe, reagiert werden kann und welche Rolle *Religionen* in dieser eben skizzierten Situation junger Menschen spielen können. Anders ausgedrückt: In welchem *Verhältnis* stehen die Religionen zu dieser Offenheit und welche *Funktionen* kommen ihnen in dieser offenen Sphäre zu?

Die entscheidende Pointe besteht darin, dass Religionen *in ganz unterschiedlichen Intentionen* in diesem Offenen *aktiviert* und in religiöse Bildungsprozesse eingebracht werden können. Der Rückgriff auf Religionen ist deshalb *nie* eine *unschuldige Geste*[192] – darauf weist der Berliner Religionswissenschaftler Klaus Heinrich hin, der verschiedene Umgangsweisen mit Religionen in der Gegenwart untersucht hat; die *Wiederkehr der Religionen* in der Gegenwart ist so vielfältig wie divergent. Schematisch vereinfacht lassen sich für die Ausgangsfrage

[191] Eine zeitsensible Theologie kann diese paradigmatischen Umbrüche nicht einfach als religionssoziologische Verschiebungen interpretieren, sondern muss selbst danach fragen, wie sich die kulturellen Erfahrungen der Gegenwart (der Moderne) auf das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis auswirken. Eine Religionspädagogik der Gegenwart ist daher immer auch schon eine *Religionspädagogik nach dem Tod Gottes*, wenn darunter verstanden wird, dass der Begriff Gott keine allgemeine, verbindende und verbindliche Dimension menschlichen Lebens mehr darstellt. Vgl. Bauer, Christian, Transgressionen der Moderne. Grenze und Horizont einer Theologie nach Gottes und der Menschen Tod, in: Bauer, Christian (Hrsg.), Gottes und der Menschen Tod? Die Theologie vor der Herausforderung Michel Foucaults, Mainz 2003, 19–51.

[192] Vgl. Heinrich, Klaus, Psychoanalyse Sigmund Freuds und das Problem des konkreten gesellschaftlichen Allgemeinen (Dahlemer Vorlesungen, Band 7), Frankfurt a.M./Basel 2001, 94–119.

nach der Ingebrauchnahme von Religion in religiösen Bildungsprozessen der Gegenwart *zwei divergierende Umgangsweisen* mit je unterschiedlichen *Intentionen* ausmachen, was an einem Hinweis Klaus Heinrichs gut verdeutlicht werden kann: Wenn man auf die „‚Hinterlassenschaften' religiöser Traditionen

> „aus einem idolatrischen Interesse zurückgreift und sie zu Fetischen macht, die man nur zu berühren braucht, um geheilt zu sein, (…) dann tritt (…) an Stelle des Versuchs einer Rückbesinnung in der Hoffnung, Bundesgenossen in einem noch immer anhängigen Befreiungsprozeß zu finden, entweder der Bau eines Kerkers, durch den Wissenschaften sich von Realerfahrungen abschotten, oder die Suche nach glückseligen Inseln neben den realen Produktions- und Zurichtungsmechanismen"[193].

Die Unterscheidung Heinrichs in Bezug auf die Intentionen des Rückgriffs auf Religionen lässt sich in Bezug auf das Motiv des Scheiterns in etwa so fassen: Religionen können in religiöse Bildungsprozesse *als sichernder Ort und als Schutz vor dem Schwanken in der offenen Gegenwart* eingebracht werden – oder eben auf der anderen Seite als *solidarische Bundesgenossinnen* für das stets vorläufige Wahrnehmen, Deuten und Handeln für die Fragen nach Mensch, Sinn und Welt, die den jeweiligen Zeitgenoss*innen immer je neu zur Beantwortung aufgegeben sind.

Um diese fundamentale Unterscheidung genauer zu verdeutlichen, möchte ich sie präziser benennen:

1) Religionen als sichernder Ort und als Schutz vor dem Schwanken in der offenen Gegenwart (als Gegenstand religiöser Bildungsprozesse)

Die Gefahr beim Rückgriff auf Religionen besteht für Heinrich darin, dass von ihnen solche Heilsversprechen erwartet werden, die *letzte Antworten* und eine *letzte Sicherheit* für menschliches Dasein garantieren sollen. Religionen werden dabei als (nur scheinbar unpolitische!) *Flucht vor dem Schwanken* in Anspruch genommen, d.h. sie dienen der Abschottung und Immunisierung vor den bzw. gegen die geschichtlichen Realerfahrungen. Diese Abschottung vollzieht sich immer als Isolation: Religion wird hier als Sonderraum (Kerker, Insel) skizziert, der von den geschichtlichen Kontexten unberührt dasteht.

Das *Heilsversprechen*, das solch ein Verständnis von Religion mit sich führt, besteht darin, dass eine Verwurzelung in der Religion bereits die Sicherstellung menschlicher Identität gewährleistet und garantiert, oder, in Heinrichs Worten, dass man diese zu einem Fetisch gemachte Religion „nur zu berühren braucht, um geheilt zu sein"[194].

---

[193] Heinrich 2001, 104.

[194] Die in einem solchen Sinne betriebene (religionspädagogische) Einführung in eine Religion ist immer schon eine Wegführung von dem geschichtlichen Leben in seiner alltäglichen Bedeutsamkeit. Die Intention dieses Rückgriffes ist eine Initiation *in* eine Religion, und das ‚Opfer', der Preis, den man für diese religiösen seligmachenden Inseln bezahlen

Unter diesem Vorzeichen werden religiöse Traditionen in religiösen Bildungsprozessen in der Hoffnung eingespielt, die Subjekte vor ihrem Ins-Schwanken-geraten-Sein beschützen zu können. Die Traditionen bieten den lernenden Subjekten eine *bergende Heimat* an, in welcher sie zur *Ruhe* kommen können. Geleitet sind solche Prozesse von der Überzeugung, dass religiöse Traditionen den Menschen eine sichere *Identität* geben können, die sie vor den verunsichernden Begegnungen des Lebens schützt und vor Momenten des Unsicherwerdens, des Zweifelns und Fragens, der Irritation und des Hin-und-Her-Stolperns immunisiert. Die Erfahrung, dass die Bedeutung von Selbst, Sinn und Welt offen geworden ist bzw. immer wieder offen werden kann, ist hier ein zu fliehendes Moment – und religiöse Traditionen ein Mittel, damit diese Flucht gelingen kann.

Die religionspädagogische Zielrichtung dieser Denkform ist es, Schüler*innen mit Hilfe der Tradition immer wieder einen *vordefinierten*, *zeitlosen* und damit *ewig gültigen* tradierten Sinn nahezubringen und nahezulegen, der ihnen Halt geben kann und in welchem das letzte Wort über Bedeutung des Menschen, Gottes und der Welt bereits enthalten ist. Die Wahrheit *steht fest*, und es liegt am Subjekt, diese anzuerkennen.

2) Religionen als solidarische Bundesgenossinnen für das Wahrnehmen, Deuten und Handeln im Offenen (als Gegenstand religiöser Bildungsprozesse)

Der Rückgriff auf Religionen kann jedoch auch in einer völlig kontrastierenden Intention erfolgen: Hier wird auf Religionen „in der Tradition des prophetischen Protestes“[195] zurückgegriffen, d.h. in der Hoffnung, dass diese auch in der Gegenwart noch zu Ressourcen werden können, welche die Deutung, Interpretation und ein besseres Verständnis der jeweiligen Gegenwart unterstützen. Der Rückgriff auf Religionen erfolgt hier in *emanzipatorischer* Absicht, um mit Hilfe von religiösen Narrationen gegenwärtige Ungerechtigkeiten und Unterdrückungen zu erkennen und auch dagegen protestierend angehen zu können. Religionen werden hier nicht als geschlossene Antwortsysteme in Gebrauch genommen, sondern dem Risiko ausgesetzt, mit der Gegenwart in ein offenes Gespräch um ihre Wirkfähigkeit einzutreten.[196]

muss, ist die Akzeptanz einer gegenseitigen Isolierung von gesellschaftlicher Öffentlichkeit und den geschichtlichen Realerfahrungen und dem religiösen Sonderraum.

[195] Heinrich 2001, 103.

[196] Andrea Lehner-Hartmann verweist darauf, dass solche Formen des Religiösen nicht vormodern sind, sondern gerade auch in der Gegenwart eine neue Renaissance erfahren. Religionen werden dabei derart in Anspruch genommen, um die eigene Identität zu fixieren und zu festigen. Nicht selten ist die Problematik, die dabei besteht, die Abwertung des anderen bzw. die Unfähigkeit, mit divergierenden (letzten oder vorletzten) Antworten auf menschliches Dasein umzugehen: „In einer Zeit, in der geschlossene religiöse Gruppierungen zunehmen bzw. der Wandel von Majoritäts- hin zu Minoritätskonstellationen

Damit ist die Frage gestellt, ob Traditionen eine Ressource sein können, jungen Menschen in Erfahrungen des Zweifelns, der Irritation und der Unsicherheit hilfreiche Ideen, Erfahrungen und Denk- und Sprachanstöße zu geben, um nicht aus solchen Situationen zu fliehen, sondern um *in ihnen* bestehen zu können. Die Tradition wird in dieser Denkform *aufs Spiel gesetzt* und *ihr Scheitern wird riskiert*, da sich zu zeigen hat, ob sie sich überhaupt je neu als *Bundesgenossin* erweisen kann. Mit anderen Worten: Um derart wirksam zu werden, muss sie sich selbst als fragile Größe verstehen, die *ihren letzten Sinn nicht in sich* hat; dieser kann erst in den Gesprächen mit den immer je neu kommenden Generationen gefunden (oder verloren) werden. Eine solidarische Tradition offenbart sich somit als eine schwankende Religion.

Schüler*innen kann in dieser religionspädagogischen Denkform die Tradition als eine Ressource zur Verfügung gestellt werden, der das Schwanken selbst nicht fremd ist: Sie kann biblische Narrationen in den Diskurs einbringen, die um menschliche Herausforderungen und Schwächen weiß, die von Irritationen und Zweifeln erzählen kann, von Erfahrungen des Scheiterns – und die darin gerade nicht verstummt, sondern die von der Hoffnung und dem Glauben getragen ist, dass der Mensch, wird er in solchen Erfahrungen nicht alleine gelassen oder beschämt, wieder zur Sprache und damit zur Welt finden kann.

Diese schematische paradigmatische Gegenüberstellung zeigt, warum eine Auseinandersetzung mit dem Diskurs des Scheiterns zum Nachdenken über religionspädagogische Grundfragen aufruft, welche auch das religionspädagogische Selbstverständnis betreffen: Wenn Religionen noch „wichtige Ressourcen der Sinnstiftung“[197] für die postsäkulare Öffentlichkeit[198] darstellen wollen, dann müssen diese religiösen Gehalte zugänglich und verständlich werden; dann geht es nicht darum, dass religiöse Wahrheiten *an sich* existieren, sondern tatsächlich darum, ob sie zu Bundesgenossinnen in den öffentlichen Angelegenheiten der Gesellschaften werden können. Ihr *befreiendes Potential* kann sich nur zeigen und *Resonanz* erzeugen, wenn Religionen *an diesem Ort* eine Wirkmacht zu entfalten versuchen – eine Wirkmacht, die offensichtlich jedoch nicht darauf zielen darf, durch *letzte* Begründungen und Perspektiven dieses Offene zu territorialisieren

---

in der konfessionellen/religiösen Zusammensetzung von Institutionen und Gesellschaften Tendenzen zu identitärer Selbstvergewisserung und Abschottung zeigen und rechtsextreme Ideologien wachsenden Zuspruch erfahren, ist eine Institutionen- wie eine Ideologiekritik aktuell notwendiger denn je.“ Lehner-Hartmann, Andrea, Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik, Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2019, 139–162, 151.

[197] Habermas, Glaube und Wissen, 22.

[198] Der Begriff der *Postsäkularität* wurde bereits an anderer Stelle verdeutlicht. Vgl. dazu die Einleitung der vorliegenden Arbeit.

und damit zu terrorisieren.[199] Es gilt auch für die Religionspädagogik, das Wagnis des Scheiterns einzugehen und um ihrer Wirkfähigkeit willen Momente des Schwankens zu riskieren.

c) *Zum Aufbau von Teil B*

Teil B der Arbeit entfaltet in Konsequenz *vier Felder*, in welchen die Metapher des Schwankens und der Diskurs des Scheiterns religionspädagogisch resonant werden sollen. Diese vier Felder können als Wiederaufnahme religionspädagogischer Grundfragen unter der spezifischen Perspektive des Diskurses des Scheiterns betrachtet werden. Diese *Quadratur* der Religionspädagogik bildet somit eine Art *Referenzrahmen*, innerhalb welchen sich ihr Selbstverständnis als Wissenschaft in Auseinandersetzung mit dem genannten Diskurs formt.[200]

I – Die Frage nach einer theologischen Würdigung des Offenen

In einem ersten Schritt wird die Frage nach der Metapher des *Offenen* gestellt, die sowohl für die Wahrnehmung und (theologische) Deutung der Lebenskontexte der modernen Subjekte als auch für das damit verbundene religionspädagogische Handeln von hoher Relevanz ist: Die Gegenwart zeigt sich in vielerlei Hinsicht als eine *offene* Gestalt – in diesem Kapitel wird gefragt, welche religionspädagogische Bedeutung diesem *Zeichen der Zeit* zukommt. Das Offene zeigt sich als Sphäre, in welcher *neue (theologische) Bedeutungen der Dinge* gesucht und gefunden werden müssen – ohne auf bereits in sich geschlossene Antworten religiöser Traditionen unmittelbar zurückgreifen zu können. Auf dem Spiel steht dabei die Frage, ob Erfahrungen junger Menschen im Offenen selbst eine *theologische Dignität* zugesprochen werden kann.

Die Beurteilung dieser kulturellen Grundstimmung moderner Offenheit kann nicht entlang der Achse säkular – religiös gelingen und auch nicht, wenn

---

199 Die Verteidigung von unhinterfragbaren und in-sich-verschlossenen Territorien kann eine plurale Gesellschaft terrorisieren. Eine grandiose philosophische Perspektive auf dieses identitäre Phänomen findet sich bei Hans-Dieter Bahr: Vgl. Bahr, Hans-Dieter, Sätze ins Nichts. Ein Versuch über den Schrecken, Tübingen 1986.

200 Um Bündnispartner*innen für dieses Anliegen auch aus dem ‚Feld der anderen' zu finden, werden an neuralgischen Momenten kulturwissenschaftliche Stimmen in dieses Gespräch eingebunden. Die vier Strukturmomente einer Religionspädagogik im Kontext des Scheiterns entstehen damit im Dialog mit den Überlegungen und Theorien maßgeblicher Denker*innen aus religionspädagogischen Bezugswissenschaften wie der Philosophie oder der Religionswissenschaft: Die Arbeitsweise und Methodik besteht darin, die religionspädagogischen Resonanzen zum Diskurs des Scheiterns durch ein interdisziplinäres Gespräch zu konstruieren. Die wichtigsten Gesprächspartner*innen in diesen *Dialogen* sind Hannah Arendt, Walter Benjamin, Michel de Certeau und Klaus Heinrich.

sie ausschließlich als religionssoziologische Kategorie wahrgenommen wird.[201] Eher wird der Charakter dieses Offenen verständlich, wenn wir ihn mit Habermas als einen *post-säkularen öffentlichen Raum* beschreiben, d.h. als einen Ort, der grundsätzlich offen ist für religiöse, kulturelle, säkulare Deutungen und Handlungen. Das Offene sperrt sich gegen eine *letzte Deutung* dieses Raumes und damit eine vollkommene *Verfügbarmachung.* Das erste Kapitel versucht eine theologische Würdigung dieses Offenen, um die religionspädagogische Auseinandersetzung mit den Lebenskontexten der Schüler*innen auch aus theologischer Perspektive noch einmal grundlegend zu begründen.

II – Religionspädagogik als offenes Gespräch: Die welt- und sinnschöpferische Auseinandersetzung mit Alteritäten

Im zweiten Kapitel wird ein ‚humanisierender Hoffnungssplitter' aus dem Diskurs des Scheiterns gehoben, der auf die Bedeutung eines relationalen Subjektverständnisses und des Miteinander-Sprechens, d.h. auf die Öffnung sozialer Räume, fokussiert. Wo Subjekte beginnen, sich *nicht ausschließlich* durch ihre Autonomie und Souveränität zu verstehen, sondern sich in ihren *Relationen* und *Beziehungen* zu anderen erfahren können, entstehen Möglichkeiten, wie das Erfahrungsfeld des Scheiterns enttabuisiert und damit humanisiert werden kann. Diese Beobachtung gilt es für den religionspädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen.

---

201 Die Offenheit der Moderne ist daher nur unzureichend verstanden, wenn sie ausschließlich religionssoziologisch interpretiert wird: Als wäre mit dem Verweis auf die Offenheit bloß ausgesagt, dass es in der Moderne nicht mehr nur eine dominante Religion, sondern eben plurale Religionen und Kulturen gibt, in denen sich Menschen beheimaten und mit Hilfe derer sie ihre Identität finden können. Unzureichend wäre diese rein religionssoziologische Perspektive deswegen, weil sie den *Charakter der religiösen Antworten* unangetastet ließe; sie würde suggerieren, dass der moderne Mensch zwar die Freiheit besitzt, sich einer (oder mehreren) Religionen zuzuwenden (oder eben nicht), um damit Antworten auf Lebensfragen zu bekommen – aber sie würde nicht hinterfragen, ob im Offenen überhaupt noch (religiöse oder säkulare) letzte Bedeutungen auf Mensch, Sinn und Welt gefunden werden können. Grob verkürzt könnte man diese religionssoziologische Perspektive derart beschreiben, dass sie damit nur das Faktum wahrnimmt, dass in der Moderne zwar verschiedene religiöse und säkulare Wahrheiten nebeneinander bestehen. Nichts ausgesagt ist damit aber über die Qualität und den Charakter religiöser Antworten im Offenen. Auch wenn religionssoziologische Studien diese Transformation des Religiösen deutlich hervorheben, bleibt es notwendig, die religionspädagogischen Konsequenzen dieser Transformationsprozesse immer wieder zu bedenken.
Zur religionssoziologischen Vertiefung dieser Transformationsprozesse vgl.: Knoblauch, Hubert, Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2009; Luckmann, Thomas, Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften, in: Gabriel, Karl (Hrsg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkt moderner Religiosität, Gütersloh 1996, 17–28; Krech, Volkhard, Wo bleibt die Religion? Zur Ambivalenz des Religiösen in der modernen Gesellschaft, Bielefeld 2011.

Das zweite Kapitel richtet damit seinen Blick auf die grundlegende weltschöpferische Bedeutung von *Gesprächen* im Kontext religiöser Bildungsprozesse und versucht, *Gespräche als Öffnung sozialer Räume* zu perspektivieren, durch die sich kreative Prozesse der Deutung von Selbst, Sinn und Welt ereignen können. Das Gespräch ist damit eine symbolische Figur für die Anerkennung dieser fundamentalen Bedeutung von Relationen. Wo diesen Beziehungen und der Verantwortung, gemeinsam Welt zu schaffen, eine hohe religionspädagogische Beachtung geschenkt wird, können solche Gespräche als Gegenmittel gegen Erfahrungen von Weltverlust und der Implosion von Strukturen interpretiert werden.

Möglichkeiten des Scheiterns sind in der Praxis des Gespräches immer latent präsent – die Pointe, die hier jedoch herausgearbeitet werden soll, besteht darin, dass erst in diesem *Schwanken* zwischen dem Eigenen und dem anderen, im Hin-und-Her-Gehen der übersetzten Wörter und im Verlieren der Gewissheit, alleine für sich Recht zu haben, eine religiöse Sprachfähigkeit entwickelt werden kann die dazu fähig ist, Momente der Irritation nicht verdrängen zu müssen. Vielmehr geht es um die Befähigung, Unsicherheiten und die Verwiesenheit auf Alteritäten als fundamentalen Bestandteil menschlichen Lebens wahrzunehmen und damit umgehen zu können. Das *Wissen*, welche das Gespräch zugänglich macht, besteht darin, dass in Bildungsprozessen die eigene Selbst- und Weltsicht nicht eine letzte und abgesicherte Standfestigkeit erhält, sondern in der Gewissheit, immer erst auch vom anderen her sich neu kennenzulernen und lebendig zu bleiben.

III – Eine Tradition aufs Spiel setzen

In einer Auseinandersetzung mit dem Offenen als grundlegender Signatur der Gegenwart wurde deutlich, dass eine theologische Würdigung dieses Offenen danach fragen lässt, welche Wirkfähigkeiten religiöse Traditionen in diesem Feld jenseits ihres *ursprünglichen Ortes* haben. Das Argument, das in diesem Kapitel entwickelt werden wird, verweist darauf, dass religiöse Traditionen im Offenen wirkfähig werden, wenn sie selbst die Notwendigkeit sehen, von einer letzten Bestimmung der Ingebrauchnahme und der letzten Deutung religiöser Narrationen abzulassen und freie und offene Gebrauchsweisen zu ermöglichen.[202] Mit

[202] Im Grunde könnte man sagen, dass die biblische Tradition theologisch nur sehr schwer als Souveränitätskultur interpretiert werden kann. Der biblische Gottesname stellt wohl den symbolisch wichtigsten Hinweis dafür dar, dass die jüdischen und christlichen Traditionen immer schon auch um eine gewisse *Unverfügbarkeit letzter Antworten* wissen. Insofern ihre Narrationen um eine letzte *Entzogenheit* des biblischen Gottes strukturiert sind, erscheint es möglich, diese Tradition durchaus auch als eine *Kultur der Fallibilität* wahrzunehmen, der Scheitern nicht einfach fremd ist. Menschliches Leben und Sinn-Bedeutungen sind im biblischen Denken immer auch durch Entzogenheiten, Vorläufigkeiten und durch das Ins-Schwanken-Geraten eigener Überzeugungen geprägt und durch die damit verbundene Unmöglichkeit, diese aus dem Leben zu verdrängen.

einem Verweis auf Rosas Resonanztheorie können wir sagen: *Resonant* kann etwas eben erst dann werden, wo eine vollkommene Beherrschung einer Sache aufgegeben wird.

Auch die biblischen Narrationen sind darauf angewiesen, in der Gegenwart eine neue Lebendigkeit zu bekommen; sie sind darauf angewiesen, dass da jemand ist, der sich öffnet, um sie fortzuschreiben und zu übersetzen. Diese Fortschreibung wird erst dort möglich, wo auch religiöse Traditionen den schwankenden Boden des Offenen betreten. Ihre Wirkfähigkeit, bei den Deutungen von Mensch und Welt mitzuwirken, kann sich entfalten (oder scheitern), wenn sie sich von Alteritäten in Anspruch nehmen lässt.

Die religionspädagogische Konsequenz besteht darin, dass religiöse Traditionen in Bildungsprozessen der Gegenwart eine neue Lebendigkeit bekommen können, wenn sie den hier angedeuteten Verschiebungen Rechnung tragen und nicht in abgesicherter, sondern in riskanter Weise im *Gespräch* mit jungen Menschen aufs Spiel gesetzt werden. Den Fokus des dritten Kapitels bildet eine *geschichtstheologische* Begründung, inwiefern religiöse Traditionen um den Preis ihrer Wirkfähigkeit ihr eigenes Scheitern wagen müssen.

IV – Religiöse Bildung und Unverfügbarkeit: Die Notwendigkeit einer ‚Kultur der Fallibilität'

Wo in den Lebenskontexten der Schüler*innen Orte fehlen, an welchen Erfahrungen der Brüchigkeit und des Ins-Schwanken-Geraten des eigenen Lebens zu Wort kommen können, zeigt sich ein Mangel an sozialen Räumen an, in denen über *Erfahrungen der Negativität* und deren möglichen (Un-)Sinn reflektiert werden kann. Kinder und Jugendliche werden damit in solchen Erfahrungen, die sie möglicherweise als Scheitern interpretieren, alleine gelassen.

Fragen, in welchen Momente von Unverfügbarkeit durchschimmern, brauchen jedoch Raum und Zeit, um sinnvoll und fruchtbar werden zu können. Gerade in Fragen der Selbst- und Weltdeutung sind solche Momente der Unverfügbarkeit eingeschrieben: Fragen, welche die Beziehung zu den anderen betreffen, die eigene Stellung in und zur Welt, der eigenen *Berufung* und des eigenen *Begehrens*. Wenn die Religionspädagogik Bildungsprozesse verantwortet, in welchen diese *Fragen nach dem Menschlichen* verhandelt werden, dann riskiert sie, dass auch negative Erfahrungen der Schüler*innen hier zu Wort kommen (müssen).

Entgegen dem kulturellen Skript der nach Perfektion suchenden Selbstinszenierung kann die Religionspädagogik sich als Gesprächspartnerin offenbaren, die hier zuhört und damit Beziehungen eröffnet. Schüler*innen können in

---

Daraus ableitend kann der Beitrag der Religionspädagogik für Bildungsprozesse junger Menschen darin bestehen, solche vermeintliche letzte Antworten einer starken (Ideologie-)Kritik zu unterziehen, da metaphysische Wahrheiten immer auch von einem Gewaltpotential begleitet werden, dass gerade in der plural gewordenen Moderne brisant werden kann.

religiösen Bildungsprozessen eine Unterstützung erfahren, ihre eigene Fragilität und Fragmentarität nicht als Mangel oder Versagen, sondern als wesentlichen Bestandteil menschlichen Lebens anzuerkennen.

Schließlich kann in einer solchen (Lern-)Kultur, in welcher Fallibilität auch mit Kreativität verbunden wird, ein Ort für junge Menschen eröffnet werden, an welchem die Sicherheiten, die biografisch immer wieder auch verloren werden, zu Wort kommen können, und zwar nicht als defizitäre Form des Menschlichen, sondern vielmehr als Teil menschlichen Lebens selbst.

Im Diskurs des Scheiterns hat sich gezeigt, dass ein Denken, das auf eine absolute Verfügbarkeit abzielt, gelingende Weltbeziehungen nicht nur unterwandert, sondern sogar die Weltentfremdung moderner Menschen befördert wird. Auch in (religiösen) Bildungsprozessen stellt sich die Frage, wie mit Momenten der Unverfügbarkeit umgegangen wird. Es wird zu zeigen sein, ob die jüdisch-christlichen Narrationen in Prozessen religiöser Bildung als Ressourcen aktiviert werden können, die Momenten der Unverfügbarkeit einen lebenseröffnenden und menschlichen Charakter zuschreiben.

Die genannten vier Momente bilden damit den Referenzrahmen, in welchem die Religionspädagogik eine Resonanz zum Diskurs des Scheiterns entwickelt: Die moderne *Offenheit* religiösen und kulturellen Lebens und das damit korrelierende Schwanken menschlicher Existenz; das *Gespräch* als Praxis religiöser Bildung, wo die Frage nach dem eigenen Selbst- und Weltverständnis immer schon auf unsicherem Boden, d.h. vor dem Forum von Alteritäten verhandelt wird; die Notwendigkeit einer *Tradition*, um ihrer Lebendigkeit Willen ihr eigenes Scheitern zu wagen und letztlich die Frage nach dem Moment der *Unverfügbarkeit* als grundlegenden Bestandteil religiöser Bildung. Der Versuch, in der Auseinandersetzung mit diesen vier Momenten zur religionspädagogischer Theoriebildung beizutragen, leitet dieses Anliegen, das nun in weiterer Folge entfaltet wird.

1. *Die Offenheit der Gegenwart: Eine Leidenschaft für das, was da ist*

[...] denn wer
Möcht' es hindern und wer möcht' uns die Freude verbieten?
Göttliches Feuer auch treibet, bei Tag und bei Nacht,
Aufzubrechen. So komm! Daß wir das Offene schauen,
Daß ein Eigenes wir suchen, so weit es auch ist.

(Friedrich Hölderlin, *Brod und Wein*, Verse 38–42)[203]

1.1. Einleitung

Einer der ersten, der die Radikalität und die Bedeutung der mit der Moderne einbrechenden Offenheit in menschliches Leben wahrgenommen hat, war Friedrich Hölderlin. Auch wenn der Begriff des Offenen bei Hölderlin „vielschichtig und schwer zu fassen"[204] ist, so stellt dieser Begriff doch eines der zentralen Motive seiner Dichtung dar. Er bezeichnet zunächst den

> „Raum eines Übergangs, der bedrohlichen wie verheißungsvollen Charakter annehmen kann; es handelt sich um einen – offenen Begriff. Im Offenen als einer Zone des Unentschiedenen ordnen sich alle Dinge neu, werden Bedeutungen neu konfiguriert, erfährt unser Wissen eine Neugestaltung"[205].

Jakob Deibl verweist in seinen Überlegungen zum Offenen bei Hölderlin darauf, dass die moderne Offenheit einen Raum bezeichnet, in welchem von Neuem über die Bedeutungen der Dinge nachgedacht werden kann, insofern diese nicht mehr unmittelbar gegeben und einfachhin verfügbar sind. Mit dem Blick auf das Offene verbinden sich Fragen nach der Gestaltung und Gestaltbarkeit von Gegenwart und Zukunft, ohne auf Vorbilder und tradierte Ordnungen *unmittelbar* zurückgreifen zu können und darin Sicherheit zu finden. Das Offene symbolisiert sowohl die Freiheit der modernen Menschen als auch die Unsicherheit und Verantwortung, die jene ständig begleitet.

Das Offene, dessen Anbruch Hölderlin bereits vorausschauend geahnt und gefühlt hat, strahlt wirkkräftig bis in unsere Gegenwart aus. In diesem Sinne sind wir auch heute noch Zeitgenoss*innen des Dichters. Die zu Grunde liegende Annahme dieses Kapitels ist es, dass dieses Offene jene kulturelle Atmosphäre dar-

---

203 Schmidt, Jochen, Friedrich Hölderlin. Sämtliche Gedichte, Frankfurt a.M. 2005, 287.

204 Deibl, Jakob, Der offene Tag ... (23. März 2020). URL: https://rat-blog.at/2020/03/23/der-offene-tag/ [Abruf 10.10.2020].

205 Ebd.

stellt, welche vielfältig die Lebenswelten der Jugendlichen prägt. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, wie auch Schüler*innen heute mit diesem Offenen umgehen können und welche Aufgaben einer religiösen Bildung der Gegenwart in dieser Atmosphäre deutlich werden.

Interessant erscheint hierbei, dass für Hölderlin in der Frage, wie neue Bedeutungen und eine neue Sprache in diesem anbrechenden Offenen gefunden werden können, das *Alte* von entscheidender Relevanz ist: Die antiken und religiösen Traditionen kehren bei Hölderlin zwar nicht in unmittelbarer und ungebrochener Weise in seiner Dichtung wieder, jedoch in einer kreativen Neuaufnahme: Erst der Rückgriff auf das Alte, erst das Hören auf das Echo vergangener Stimmen und deren kreative Transformation ermöglicht Hölderlin das Finden einer neuen Sprache, das Finden eines *Eigenen*.

Aus religionspädagogischer Perspektive kann gefolgert werden, dass Religionen in dieser kulturellen Atmosphäre des Offenen und in Bezug auf die Aufgabe, neue Bedeutungen von Mensch und Welt zu finden, nicht bedeutungslos geworden sind, aber dass ihre Wirkfähigkeit davon abhängt, ob sie *kreativ anverwandelt* und mit denjenigen Fragen verbunden werden können, die aus dem Offenen selbst heraus erwachsen.

Das Offene ist daher nicht einfach ein Schicksal, das Religionen erdulden müssten bzw. welches sie ihrer Wirkkraft beraubt; schon gar nicht bedeutet das Offene einfach ein *Ende der Religionen* und den Beginn eines säkularen Zeitalters. Blicken wir erneut auf die zitierte Passage aus dem Gedicht *Brod und Wein*, dann sehen wir bei Hölderlin vielmehr ein *göttliches* Feuer, das als treibende Kraft *dem Aufbruch in das Offene* Mut zuspricht. Hölderlins Verse scheinen von der Hoffnung getragen, dass auch im Offenen noch *ein Göttliches* gefunden werden kann.[206]

Aus religionspädagogischer Perspektive ist es wichtig, dieses Offene daher als etwas anzusehen, das sowohl die Religiosität junger Menschen als auch die Religionen selbst nicht unberührt lässt. Damit das Offene zu einem Gegenstand der Religionspädagogik werden kann, sind wir jedoch darauf angewiesen zu zeigen, dass ihm eine religiöse Bedeutung zukommt. Die leitenden Fragestellungen für dieses Kapitel suchen daher nach Möglichkeiten theologischer Deutungen dieses offenen Raumes der Gegenwart und damit verbundener religionspädagogischer Optionen. Gefragt wird zudem auch nach den Aufgaben religiöser Bil-

---

[206] Vielleicht kann sogar die These gewagt werden, dass gerade heute erst dort, wo letzte *Unverfügbarkeiten von Mensch, Sinn und Welt* ins Bewusstsein treten, sich noch ein Göttliches offenbart – und nicht mehr dort, wo Kulturen und Religionen letzte Bedeutungen und Verfügungen über das Heilige und die Wahrheit der Dinge *festsetzen* wollen. Wo die absolute *Sakralität* religiöser Worte hochgehalten wird und deren mögliche Bedeutung nicht zum Gegenstand des Gespräches werden können (und stattdessen nur verehrt werden), dort offenbart sich in diesem Offenen das Gewaltpotential, das Souveränitätskulturen für den geteilten offenen Boden der Gegenwart mit sich führen.

dung, die sich aus einer theologischen Deutung des Offenen der Gegenwart skizzieren lassen und welches Verhältnis die christliche Religion selbst zu diesem Offenen hat.

1.2. Die Frage nach dem Zugang zur Religiosität junger Menschen

In den Zeiten von Pluralisierung, Individualisierung und Ent-Traditionalisierung kann sich der Frage nach der Religiosität in jugendlichen Lebenskontexten unterschiedlich angenähert werden.[207] Die Frage, *wie* man sich dem Begriff des Religiösen gerade im Kontext jugendlicher Lebenswelten annähern soll, ist auch innerhalb der Religionspädagogik umstritten. Rudolf Englert bringt die im Hintergrund wirkende Schwierigkeit präzise auf den Punkt: Religion kann in der Gegenwart einfach „verwirrend Vieles“ sein und ist als Gesamtphänomen „kaum zu fassen“[208].

Es muss also zunächst danach gefragt werden, *worauf* sich das Interesse richtet, wenn der Religiosität junger Menschen nachgespürt werden soll. Der dieses Kapitel leitende Versuch besteht darin, die Metapher des Offenen als ein fundamentales Kennzeichen jugendlicher Religiosität wahrzunehmen und nach religionspädagogischen Deute- und Handlungsoptionen dieser Wahrnehmung zu fragen.

---

[207] Die Religiosität junger Menschen ist vor allem auch in den letzten Jahren zum wichtigen Gegenstand (empirischer) Forschung geworden. Vgl. etwa Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.), Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 25–55.; Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh u.a. 2003.; Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh u.a. 2008. Vgl. auch: Könemann, Judith, Bedingungen religiöser Sozialisation heute. Wahrnehmungen und Herausforderungen, in: Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel u.a. (Hg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch für Religionspädagogik 30) Neukirchen-Vluyn 2014, 67–78.
Der Zugang zur Religiosität Jugendlicher, welcher in diesem Kapitel gewählt wird, versteht sich als situative Tiefenbohrung, wo einzelne Elemente aus dem Feld der Religiosität junger Menschen zu heben und zu verdeutlichen versucht werden. Es wird dabei ausschließlich texthermeneutisch gearbeitet. Im Bewusstsein, dass die empirische Forschung die Basis für eine mögliche Skizzierung dieses Feldes der Religiosität gibt, verstehen sich diese Tiefenbohrungen als theologische Deutungsversuche, welche religionspädagogisches Denken anregen möchten und die empirischen Forschungen ergänzen.

[208] Englert 2019, 21.

Die Suche nach religiösen Spuren in den Lebenswelten der Jugendlichen erfolgt damit jenseits traditionaler Verständnisweisen des Religiösen – und versucht damit, einige *Sackgassen* zu umgehen: Bert Roebben benennt mit diesem Begriff der *Sackgasse* jene Ansätze, welche die Religiosität(en) Jugendlicher noch immer durch eine *traditionelle* Brille zu verstehen versuchen. Wenn traditionelle Versuche der Bestimmung jugendlicher Religiosität auf etwas zielen, „das nicht mehr da ist, nämlich den Glauben, der durch traditionelle religiöse Institutionen vermittelt wird“[209], dann wird damit ein Blickwinkel gewählt, der zunehmend weniger über die religiöse Situation Jugendlicher aussagt. „Man geht dort zu sehr von der Prämisse aus, dass sich bestehende Denkstrukturen und Institutionen, die Religiosität einen Rahmen geben, in den Köpfen und Herzen der Jugendlichen widerspiegeln.“[210]

Die Sichtbarmachung jugendlicher Religiosität durch Erhebungen, die in Bezug auf Religion einen institutionellen Bezugsrahmen einer *spezifischen* Form von Religion (z.B. das kirchliche Christentum) wählen, sucht mit unzureichenden Fragen etwas am falschen Ort. Roebbens Hinweis auf diese Sackgassen verdeutlicht, dass ein traditionales Verständnis von Religion heute vielfach nicht mehr erhellen kann, was Jugendliche selbst in Bezug auf das *Ultimate* (F. Oser) denken und fühlen.

Eine der möglichen Antworten, zur Religiosität Jugendlicher einen Zugang zu bekommen, besteht für Roebben darin, ihnen selbst das Wort zu übergeben – „Wie sehen Jugendliche selbst ihr religiöses Bewusstsein? Welche Worte verwenden sie selbst, um die mögliche Tiefe des Daseins zu deuten? Wie interpretieren sie selbst ihre Lebenswelt?“[211]

Roebben verwendet damit einen spezifischen (relativ breiten) Religionsbegriff, wenn er Jugendliche danach befragt, wie sie die ‚mögliche Tiefe des Daseins‘ wahrnehmen und wie sich diese in deren Leben äußert (oder eben: auch nicht mehr äußert). Wenn wir diesen Versetzungsschritt mitvollziehen, dann wird deutlich, dass etwa Sinnfragen, Deutungen von Selbst und Welt und die Frage nach orientierenden und Halt gebenden Lebensmöglichkeiten in den Fokus religionspädagogischer Aufmerksamkeit gerückt werden. Wenn Religiosität im Kontext dieses Rahmens in den Blick genommen wird, so zeigt sich, dass sie

209 Roebben 2011, 45.

210 Ebd., 45.

211 Ebd., 46. Roebben beklagt, dass noch immer zu wenige Jugendstudien die Beschreibung und Definition der Situation den jugendlichen Akteur*innen selbst überlassen. Eine (exemplarisch zu verstehende) anregende Ausnahme stellen hier etwa Carsten Gennerich und Heinz Streib dar, die in ihrer Untersuchung einen *diskursiven* Religionsbegriff zu Grunde legen: Individuelle Deutungen und Zuschreibungen der befragten Jugendlichen in Bezug auf Religion werden dabei in maßgeblicher Weise berücksichtigt. Vgl. Streib, Heinz/Gennerich, Carsten, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim u.a. 2011.

noch immer eine enorme Bedeutung für Jugendliche einnimmt.[212] Es ist daher Vorsicht angebracht, von einem Verschwinden jugendlicher Religiosität im Allgemeinen zu sprechen. Religiosität verschwindet also nicht einfach, sondern wandelt und transformiert sich ständig.[213]

Die nachfolgenden Überlegungen können daher als ein Versuch interpretiert werden, *ein* Kennzeichen jugendlicher Religiosität dieses kaum zu fassenden und verwirrend vielfältigen Feldes zu bestimmen. Es wird im Folgenden versucht, der Offenheit in den Lebenskontexten der Jugendlichen eine religiöse und theologische Dignität zuzusprechen. Damit wird ein solcher Zugang zum Feld der Religiosität gewählt, der in der Resonanz zum Diskurs und dem Erfahrungsfeld des Scheiterns gründet.

1.3. Das Offene als grundlegende Signatur der (religiösen) Situation junger Menschen heute

1.3.1. Mögliche Annäherungen an jugendliche Religiosität

Wo Bert Roebben über *Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* nachdenkt, nimmt er in gewisser Weise das Eingangszitat Friedrich Hölderlins auf: Er verweist in seiner *Religionspädagogik der Hoffnung* auf einen Graffiti-Spruch, der ihn auf einer Brücke im Süden der Niederlanden anspricht: ‚*Into the void, we have to travel*', bzw. in Roebbens Übersetzung: „Reisen, in die Leere hinein"[214]. Diesen Spruch stellt Roebben an den Anfang seiner Überlegungen zum jugendlichen Lebensgefühl heute. Für ihn drückt sich in diesem Graffiti – in diesem *Alltagszeichen unserer Zeit* – eine Dimension des Zeitgefühls der gegenwärtigen Jugend aus, sodass er ihn zum Ausgangspunkt einer theologischen Hermeneutik über Jugendliche und ihre Lebensorientierung machen kann.

Auch wenn nicht *unmittelbar* der Begriff des Offenen in diesem Zeichen auftaucht, so lässt dieser Spruch dennoch eine sich nahezu aufdrängende *Verwandtschaft* mit dem Zitat Hölderlins erkennen. Der Begriff der Leere kann als kreative Transformation und Aufnahme des Begriffs des Offenen verstanden werden. Es stellt sich die Frage, welche religionspädagogischen Konsequenzen die Hermeneutik dieses Graffitispruches als *religiöses* Zeit-Zeichen mit sich führt.

212 Vgl. Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecka/Gronover, Matthias, Jugend-Glaube-Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität/Berufsorientierte Religionspädagogik), Münster 2018.

213 Vgl. Englert, Rudolf, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2019.

214 Vgl. Roebben 2011, 43.

Zunächst kann das markanteste und vielleicht auch verunsicherndste Wort dieses Spruches in den Fokus genommen werden: Die *Leere*. Es irritiert zunächst, wenn eine Leere zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht wird. Was soll mit einer Leere ausgesagt werden, jenem Wort, das anscheinend *nichts mehr* bedeutet und welches *keinen Inhalt* mehr hat?

Es scheint Roebbens These zu sein, dass dem Begriff der Leere jedoch noch eine sinnvolle Verwendung zukommen kann, gerade im geschichtlichen Kontext der Moderne. In dem Graffiti wird die Leere als ein *Ort* angegeben, auf den sich eine Bewegung hin ausrichtet; sie bezeichnet somit eine Art Zielbestimmung. In der Frage, welche Bilder sich einstellen, wenn die Leere als ein Zielort definiert wird, schwingt unweigerlich ein Verweis auf eine gegenwärtig sich verbreitende apokalyptische Stimmung unter der jugendlichen Generation mit; ist die Leere damit eine Chiffre für die *Unmöglichkeit*, Leben in der Gegenwart zu gestalten und drückt der Spruch, den Roebben hervorhebt, lediglich eine letzte Hoffnungslosigkeit und einen Pessimismus aus?

Die Leere steht in dem Brücken-Graffiti jedoch nicht für sich alleine da. Sie wird durch eine Hilfskonstruktion gestützt, die einen Weg für die Interpretation vorgibt: Into the void, *we have to travel*. Die Leere wird durch diesen Zusatz mit einer *produktiven Tätigkeit* in Verbindung gesetzt: Er drückt eine Aufforderung zum Aufbruch aus.[215] Dieser Aufruf, sich in die Leere aufzumachen, ist für Roebben *deswegen* Ausdruck für den Horizont jugendlichen Lebens heute,

> „weil es darauf ankommt, sich in einer unbestimmten Welt, in einer Welt ‚voller Leere', eine Identität aufzubauen. Der Unterschied zwischen Gut und Böse, die Dynamik des menschlichen Handelns (...) die Definition von Mensch und Gesellschaft – genau das sind die großen Lebensfragen, die sich nicht mehr mit traditionellen Antworten lösen lassen"[216].

---

[215] Es scheint vermessen, eine Bestimmung jugendlichen Lebensgefühl lediglich unter Rückbezug auf einen einzigen Sinnspruch zu entfalten. Es ist daher nochmals hervorzuheben, dass es in der vorliegenden Bestimmung sich um die Analyse und Deutung *eines partikularen Zeitzeichens* handelt, dem jedoch auch eine hohe Wirkmacht für die gegenwärtigen Lebenskontexte der Schüler*innen eingeräumt wird.
Die pluralisierten Lebenswelten der Moderne verhindern den viel zu schnellen Versuch, gegenwärtiges jugendliches Leben unter einem singulären Gedanken zu versammeln – stattdessen erscheint gerade auch im Hinblick auf eine theologisch-religionspädagogische Hermeneutik jugendlicher Lebenswelten eine Differenz notwendig. (Vgl. dazu etwa den Beitrag von Claudia Gärtner, welcher die Problematiken einer homogenen Perspektive auf jugendliche Religiosität unterstreicht: Gärtner, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: Gmainer-Pranzl, Franz/Kowalski, Beate/Neelankavil, Tony (Hrsg.), Herausforderungen interkultureller Theologie (Komparative Theologie Band 26), Paderborn 2016, 87–104.)

[216] Roebben 2011, 43.

Roebben hebt die Unbestimmtheit moderner Zeit hervor: Die Leere der Moderne lässt *Fragen der Lebensorientierung* in einem gesteigerten Andrängen hervortreten, und gleichzeitig scheint sie den Jugendlichen – vorschnell gesprochen – recht wenig an die Hand zu geben, um diese Fragen zu beantworten. Die Leere erweist sich so als Metapher eines zutiefst fraglich gewordenen Raumes.[217] Dies ist alles andere als ein nüchterner Prozess: Dort, wo gewohnte Bedeutungen nicht mehr verfügbar sind, wird Unsicherheit mitunter groß.[218]

---

217 Dieser leere Raum, den Roebben beschreibt, entfaltet sich als Öffnung, d.h. als gestaltbarer Zwischenraum auf Zukunft hin und ist ein durch und durch modernes Kennzeichen: Die Moderne, so der deutsche Historiker Reinhart Koselleck, ist dadurch geprägt, dass der *Erwartungshorizont* einer Zeit nicht mehr länger durch einen Rückgriff auf althergebrachte Traditionen abgedeckt wird (Koselleck nennt dies den *Erfahrungsraum*). Vgl. Koselleck, Reinhart, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M. [10]2017. Diese durch (technische und kulturelle) Modernisierungsschübe ausgelöste *Beschleunigung* des Lebens, die damit zusammenhängt, können wir heute in ihren beeindruckend-konstruktiven und erschreckend-zerstörerischen Breite und Tiefe miterleben. Vgl. Rosa, Hartmut, Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt a.M., [10]2014.

218 Wie sehr wir auch heute noch in den Auswirkungen dieser Fraglichwerdung von tradierten Bedeutungen leben, zeigen uns fundamentalistische Strömungen in einer dramatischen Klarheit. Wir treffen hier auf die Ambivalenz des Offenen. Der „Doppelgesichtigkeit der Moderne" (Buntfuß, Markus, Rationalisierungen. Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 13–23, 15.) und ihrer Janusköpfigkeit begegnen wir, wenn wir auf die ambivalenten Verarbeitungsversuche von Rationalisierungs- und Säkularisierungsprozessen blicken: Auf der einen Seite kann der Zerfall traditionaler Lebensformen mit einem tiefen Schmerz begleitet werden, der vor eine Leere führt, die nur mehr als ein Verfall wahrgenommen werden kann. In dieser Deutung und affektiven Wahrnehmung fühlen sich Menschen wie in einer „obdachlosen Moderne" (Habermas, Jürgen, Glauben und Wissen. Friedenspreisrede 2001, in: Ebd., Zeitdiagnosen. Zwölf Essays, Frankfurt a.M. 2003, 249–263, 251.) gestrandet: Individuen oder auch kulturelle Milieus, ganze Gesellschaften oder Religionen stehen in der Gefahr, ihr Ankommen in der Moderne als einen Verlust ihres heimatlichen Ortes zu deuten.
„Unter glücklicheren Umständen" (Ebd., 250.) ist eine andere Deutung möglich und die Moderne kann als ein „Prozeß schöpferischer Zerstörung" (Ebd., 250.) begriffen werden. Dies muss nicht so weit gehen, dass jede Art von rationaler Entzauberung in fortschrittsoptimistischem Geiste gefeiert werden muss, aber die dennoch davon ausgeht, dass eine Aufwertung der Bedeutung des Subjektes humanisierendes Potential beinhaltet, das schöpferisch gestaltet werden muss.
Fundamentalistische Strömungen sind als Resonanzphänomen auf diese Leere und Offenheit der Moderne interpretierbar: Der Fundamentalismus wird von Habermas deshalb auch als ein „ausschließlich modernes Phänomen" verstanden, d.h. als brutale Kompensations- und Vergeltungsversuche derjenigen, die aus dem Zerfall der traditionalen Lebensformen als schmerzvoll Entwurzelte und als Verlierer*innen im nun globalisierten Modernisierungsprozess hervorgegangen sind. Habermas spricht von den gesellschaftlichen und kulturellen Konsequenzen, die eine „beschleunigte und radikal entwurzelnde

Setzt man diese Beobachtung mit dem Diskurs des Scheiterns in Bezug, wird deutlich, dass sich Jugendliche heute in einer Atmosphäre des *Schwankens* wiederfinden. Wo nicht einfach *ein* Lebensstil vorgeben ist, an den man sich festbinden könnte, wird das Ins-Schwanken-Geraten eigener Lebensentwürfe und Biografien verstärkt und zunehmend deutlich wahrnehmbar.

Es fällt nicht schwer, eine Dialektik der modernen Leere auszumachen: Diese besteht in einer mitunter radikalen *Entwurzelung*, die zerstörerisch sein kann, die dem Subjekt aber auch neue Frei- und Handlungsräume offenbaren kann und damit gleichzeitig Kennzeichen einer *Ermächtigung* ist.

Die Wahrnehmung des Offenen als kulturelle Atmosphäre jugendlicher Lebensentwürfe der Gegenwart könnte an dieser Stelle religionssoziologisch vertieft werden. Anstatt diesen Weg einzuschlagen, soll jedoch der Fokus auf die Möglichkeit gelegt werden, dieses auch *theologisch* zu deuten: Worin besteht das ‚Religiöse' dieses Aufbruchs in das Offene? Hat dieses Leben in einer Leere auch eine *theologische* Bedeutung, die religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden kann, oder handelt es sich dabei bloß um kulturelle Transformationen, die ausschließlich soziologisch wahrgenommen und gedeutet werden können?

1.3.2. Der religiöse Charakter des Offenen

Um den *auch religiösen* Charakter dieser Signatur jugendlicher Lebenskontexte zu erfassen, kann das Gespräch mit Walter Benjamin gesucht werden. Unter dem Titel *Die religiöse Stellung der neuen Jugend* erscheint 1914 ein kurzer Text Benjamins, in welchem er über die Verbindung der Begriffe des *Offenen* und des *Religiösen* nachdenkt. Dabei werden eine tiefe Verwandtschaft und ein fundamentales Naheverhältnis dieser beiden Begriffe zueinander deutlich.

Benjamin beginnt – wie Roebben – mit der Problemstellung, dass Menschen in der Moderne oftmals aus der Möglichkeit traditionaler Verortungen herausfallen, d.h. dass die Menschen in den Deutungen ihrer Existenz auf sich selbst zurückgeworfen und verwiesen sind. Die tradierbaren Bedeutungen der Dinge sind ins Schwanken geraten und mitunter unsicher geworden. Benjamin legt nahe, dass diese entstehende Unsicherheit ein *religiöses* Moment an sich hat. Im Folgenden wird untersucht, wieso gerade diese *letzte Unbestimmtheit*, die nun im Offenen menschliches Leben so grundlegend prägt, eine religiöse Qualität zukommen soll und worin diese für Benjamin zu bestehen scheint.

Modernisierung" hervorgerufen hat. Religiöse, kulturelle, ökonomische und soziale Fragen durchdringen sich hierbei. Habermas gibt einen Verweis auf (religiöse) de-humanisierende Verarbeitungsversuche dieses Offenen, die in ihrer Extremversion im Fundamentalismus enden. Es geht um Schließungsversuche, um Sicherung der eigenen Identität gegen die anderen.

> „Eine Generation will wieder am Scheidewege stehen, aber nirgends ist die Wegscheide. Jede Jugend musste wählen, aber die Gegenstände ihrer Wahl waren ihr bestimmt. Die neue Jugend steht vor dem Chaos, in dem die Gegenstände ihrer Wahl (die heiligen) verschwinden. Kein ‚rein' und ‚unrein', ‚heilig' und ‚verworfen' leuchtet ihr voran. (...) Umgeben vom Chaos der Dinge und Menschen, deren keine geheiligt, keine verworfen sind, ruft sie nach Wahl. Und wird nicht eher aus tiefstem Ernst wählen können, bis die Gnade das Heilige und Unheilige neu geschaffen hat. (...) So lange aber lebt sie ein schwer verständliches Leben, voller Hingabe und Misstrauen, Verehrung und Skepsis, Selbstaufopferung und Ichsucht. Dieses Leben ist ihre Tugend. Kein Ding, keinen Menschen darf sie verwerfen, denn in jedem (in der Litfaßsäule und im Verbrecher) kann das Symbol oder der Heilige erstehen. Und doch – an niemanden darf sie sich ganz verschenken, niemals ihr Inneres im Helden, den sie verehrt, und im Mädchen, das sie liebt, ganz wiederfinden. Denn die Beziehung des Helden und der Geliebten zum Letzten, Wesentlichen: zum Heiligen sind dunkel und ungewiss. Ungewiss unser eigenes Ich, das wir in der Wahl noch nicht fanden."[219]

Benjamin eröffnet sein Nachdenken über *die religiöse Stellung der neuen Jugend*, indem er von einem Verlust spricht: Ein Weg löst sich auf und das Ins-Schwanken-Geraten der tradierten Bedeutungen von Welt und Mensch wird nicht mehr übergehbar. Das gewohnte Voranschreiten wird unsicher: Die traditionellen Wege, die an Wegscheiden auffindbaren Markierungen und Orientierungshilfen und die seit Generationen ausgetretenen Pfade ziehen sich zurück.

Diese *Leere* kann, wie Benjamin es suggeriert, als *Chaos* entgegentreten. Dieses ist dadurch verursacht, dass tradierte Lesehilfen nicht mehr unmittelbar ein Begreifen und Erkennen der eigenen und der äußeren Welt (der ‚Gegenstände') ermöglichen. Dort, wo keine Ideale und große Ideen mehr voranleuchten und einer Generation eine Orientierung vorgeben, derer man nachfolgen könnte, scheint sich zunächst ein Stillstand einzustellen: Welche Wege sollen noch eingeschlagen werden? Wo finden sich überhaupt gangbare Pfade für die eigene Existenz? In dieser Konfrontation mit einer letzten Ungewissheit der Bedeutungen von Mensch, Sinn und Welt stehen junge Generationen vor einer regelrechten Qual einer *Ununterscheidbarkeit*, da unklar geworden ist, worin noch Bedeutungen für die Gestaltung des eigenen Lebens gewonnen werden können. Dieses *Nichtwissen* resultiert aus der Erfahrung, dass nicht mehr unmittelbar vorgegeben ist, was wichtig und unwichtig sein soll – oder, in Benjamins Formulierung: weil die Trennung von *heilig* und *unheilig* nicht mehr möglich ist.

Die ‚Dinge und Menschen' treten in dieser offen und chaotisch gewordenen Welt den Subjekten in einer eigenartigen Atmosphäre entgegen: Sie sind, so Benjamin, *weder* geheiligt *noch* verworfen. Er verweist mit diesem Gedanken darauf, dass Deutung und Bedeutung von Selbst, Sinn und Welt unsicher und damit *offen* geworden ist. Es scheint nicht mehr klar zu sein, welchen Wert die Dinge (an sich) haben.

[219] Benjamin, Walter, Frühe Arbeiten zur Bildungs- und Kulturkritik, in: Ebd., Gesammelte Schriften II/1, Frankfurt a.M. 1977, 7–89, 73.

Wenn es die traditionale Bestimmung des Religiösen war, die Bedeutungen der Phänomene der Welt festzulegen (d.h. festzulegen, worin der Sinn und wo der Unsinn in den Lebenskontexten der Menschen anzutreffen ist), dann verweist Benjamin darauf, dass diese religiös bestimmten Bedeutungen in der Moderne radikal in Frage gestellt werden. Religionen haben nicht mehr die Kraft, gesellschaftliche Bedeutung und damit auch nicht mehr die Autorität, eine allgemeine *Ordnung der Dinge* festzulegen.[220]

Der Text von Benjamin eröffnet eine Perspektive darauf, wie der *Verlust letzter Bestimmungen* von Mensch, Gott und Welt nicht in einem Nihilismus enden muss, sondern wie dennoch weiterhin um Bedeutungen gerungen werden kann: Die Gegenstände, welche die jugendlichen Subjekte umgeben, stehen zwar *nicht mehr geheiligt* da, aber – und dies ist entscheidend – sie sind dadurch nicht entwertet, sie sind *nicht verworfen*: Sie befinden sich in einem eigenartigen *Zwischenraum* – ihre Bedeutung steht nicht (mehr) fest (d.h. ist nicht mehr traditional einfach vorgegeben). Dieser Zwischenraum geht einher mit einer *Eröffnung:* Von Neuem kann die Bedeutung der Dinge gesucht werden.

Eine letzte Bedeutung der Dinge gibt es *nicht mehr* und gleichzeitig auch *noch nicht* – in diesen Zwischenraum ist die Welt eingerückt, und die Jugend, die immer wieder in diese offene Zeit eintaucht, lebt gerade deshalb ein ‚schwer verständliches Leben', weil sie Welt je neu zu deuten hat. Was in dieser Zeit bleibt,

[220] Auch Rudolf Englert nimmt in seinem Nachdenken über die Transformation der Religionen in der Gegenwart und die daraus resultierenden religionspädagogischen Auswirkungen Bezug auf diese verlorene Macht der Religion, deren damit verbunden gewesene Vorgehensweise er mit einer *axiomatischen Wissenschaft* vergleicht: In solch einer *souverän* herrschenden Religion konnten die Phänomene der Welt ihre Bestimmung einsehen: Die eigene Identität konnte abgeleitet und zurückgeführt werden: „Was man in diesem Gebäude auch immer suchte, alles war irgendwo zu finden; was man in religiöser Hinsicht auch immer wissen wollte, alles war offenbar schon beantwortet, und zwar mit einer fast unfehlbar erscheinenden Bestimmtheit: So ist es, genau so! Was da in Jahrhunderten aufgetürmt worden war, hatte etwas von einer Festung, die unzerstörbar aufragte. Dies anscheinend bis in den Himmel reichende Gebäude stellte einen Rahmen bereit, der es ermöglichte, ein in sich konsistentes System religiöser Antworten bereitzustellen. Die Religionspädagogik konnte sich darauf beschränken, den Kosmos dieser Antworten auf schlichten, aber ganz und gar sicher erscheinenden Wegen zu erschließen." (Englert, 2019, 16.) Es ist offensichtlich, dass die christliche Religion in der Moderne diese Wirkmächtigkeit eingebüßt hat: „Doch die alte Festung liegt längst in Trümmern. (...) Das Paradigma eindeutig bestimmter Ableitungszusammenhänge war der Dynamik einer sich wandelnden Welt nicht gewachsen." (Ebd., 16.) Mit der *veränderten sozialen Wirkmacht* der Religion gehen auch neue Fragen einher, die für religiöse Bildung entscheidend sind. Verwehrt ist der Religionspädagogik zunächst, religiöse Bildung weiter in Form von (expliziten oder impliziten!) Ableitungszusammenhängen zu betreiben, als ob eine letzte (d.h. metaphysische) Bedeutung von Mensch und Welt einfach festgestellt werden könnte und als *positives Wissen* vorliege. Verkannt werden würde in diesem Fall, dass die Bedeutungen wirklich offen geworden sind und nicht einfach mehr tradiert werden können.

ist, dass die Subjekte sich in den Begegnungen mit Welt *aufs Spiel setzen* müssen: Voller Hingabe und gleichzeitig mit Misstrauen, insofern die Dinge erst *erfahren* werden müssen und sich erst daraus Bedeutungen für das Subjekt konstruieren lassen. *Erkenntnis* und *Wahrheit* kann in der Argumentation Benjamins nicht antizipiert werden, sondern *muss sich ereignen*; hierin liegt sowohl eine erkenntnistheoretische als auch eine theologische Begründung der religionspädagogischen *Subjektorientierung*.

Aufbauend auf die Auseinandersetzung mit den *nicht geheiligten* und *nicht verworfenen* Gegenständen der Welt wird so etwas wie geschichtliches Denken möglich, dessen gerade auch eine Theorie religiöser Bildung bedarf: Dabei zeigt sich eine massive Kritik an metaphysischen Denkstrukturen, „welche nach theoretischen Letztbegründungen sucht“[221] und damit suggeriert, letzte zeitlose Antworten auf (religiöse) Fragen der Menschen geben zu können. „Das Denken macht (...) vielmehr die Erfahrung, dass es der Geschichte gegenüber ‚nicht mehr die Position der Souveränität wird beanspruchen können‘.“[222]

Das Denken muss in die Geschichte eintreten und erfährt dabei eine *Schwächung*, die jedoch nicht einfach als Verlust zu interpretieren ist. Die Schwächung des Denkens ruft das Subjekt *zu einer neuen Verpflichtung und Verantwortung der Welt gegenüber*: Es geht darum, sich je neu aufs Spiel zu setzen und sich in den Begegnungen mit den Dingen zu verwickeln. Spuren dieses schwachen Denkens sind schon im Text Benjamins zu finden, wenn er ‚dieses Leben‘ der Jugend nicht in eine pessimistische Atmosphäre hüllt, sondern explizit mit dem Begriff der Tugend näher kennzeichnet: Die Tugend besteht darin, dass es „in den Prozessen nihilistischer Auflösung von Sicherheiten entgegen dem Ideal eines Rücksprungs in ‚Identitäten und Zugehörigkeiten‘“[223] darum geht, diese *offene* Leere „als Chance zur Emanzipation zu begreifen“[224].

Um diese hier sich angezeigte Aufgabe zu verdeutlichen, sei nochmals die zentrale Passage aus Benjamins Text wiederholt zitiert:

> „Kein Ding, keinen Menschen darf sie verwerfen, denn in jedem (in der Litfaßsäule und im Verbrecher) kann das Symbol oder der Heilige erstehen. Und doch – an niemanden darf sie sich ganz verschenken, niemals ihr Inneres im Helden, den sie ver-

---

[221] Körtner, Ulrich, Verletzliche Wahrheit. Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 33–43, 40.

[222] Deibl, Jakob, Menschwerdung und Schwächung, Göttingen 2013, 52. [das Zitat im Zitat entstammt: Vattimo, Gianni, Dialektik, Differenz, schwaches Denken, in: Schönherr-Mann, Hans-Martin (Hrsg.), Ethik des Denkens: Perspektiven von Ulrich Beck, Paul Ricoeur, Manfred Riedel, Gianni Vattimo, Wolfgang Welsch, München 2000, 79–97, 95.]

[223] Deibl 2013, 60.

[224] Vattimo, Gianni, Jenseits der Interpretation. Die Bedeutung der Hermeneutik für die Philosophie, Frankfurt a.M./New York 1997, 65.

> ehrt, und im Mädchen, das sie liebt, ganz wiederfinden. Denn die Beziehung des Helden und der Geliebten zum Letzten, Wesentlichen: zum Heiligen sind dunkel und ungewiss. Ungewiss unser eigenes Ich, das wir in der Wahl noch nicht fanden."

Aus religionspädagogischer Perspektive besteht die *religiöse* Bedeutung dieses Leben im Offenen darin, Menschen bei ihren Versuchen, *von Neuem die Welt lesen und deuten zu lernen*, zu unterstützen. Gerade die Ungewissheit, worin letztlich das Heilige gefunden werden oder verfehlt wird, ermöglicht paradoxerweise diese *neue Leidenschaft für das, was da ist* – für die Welt, die Dinge und die anderen Menschen.

Diese neue Auseinandersetzung mit der Welt sieht sich dabei mit einer *Unverfügbarkeit* über letzte Bestimmungen der Dinge konfrontiert. Eine neue *radikale Verletzlichkeit, Fragilität und Fragmentarität* der daseienden Welt tritt den Menschen entgegen. Deutlich wurde, dass gerade diese letzte Unverfügbarkeit der Dinge auch einen Schutz darstellt, da niemand in einem machtvollen Gestus eine letzte Bedeutung der Dinge postulieren kann. Das Offene verweist damit auf Zugänglichkeit von Welt, ohne jedoch diese in einem herrschaftlichen Akt vollkommen aneignen und verfügbar machen zu können.

1.4. Was kennzeichnet eine Religiosität im Offenen?

Um möglichst transparent zu machen, welches Verständnis des Religiösen sich in dieser Reflexion konturiert, können wir nochmals einige Momente des Ganges der Untersuchung rekapitulieren:

- Bei Walter Benjamin in seinem Text *Von der religiösen Stellung der heutigen Jugend* ist das Verhältnis junger Menschen zum Ganzen ihres Lebens in den Vordergrund gerückt. Religiös sind solche *Suchprozesse* junger Menschen, die durch die *Unmöglichkeit, letzte Bedeutungen zu generieren*, gekennzeichnet sind. Das Religiöse ist damit durch ein bestimmtes Moment von *Unverfügbarkeit* gekennzeichnet; religiös wird etwas dann, wenn es nicht vollständig in den Kategorien von Beherrschung und Kontrolle aufgeht.
- Religiös ist damit vor allem solch ein Suchprozess, der im Akt *sensibler Wahrnehmungen* den begegnenden Alteritäten auf den Grund zu gehen versucht, in der Hoffnung, dass in diesen Begegnungen noch etwas die Suchenden *anspricht.*
- In der Religiosität geht es daher immer auch um die Frage nach der fundamentalen Wahrnehmung und Deutung von Mensch, Sinn und Welt – wenn Roebben von Fragen junger Menschen in der Gegenwart spricht, die um die Tiefe des Daseins kreisen, so bedeutet eine religiöse Wahrnehmung immer schon eine, welche die fundamentale Fraglichkeit von Welt anerkennt.

– Diese *Offenheit* bzw. die *Fraglichkeit* der Welt wird somit selbst zum Inhalt religiöser Bildungsprozesse. Eine religiöse Bildung der Gegenwart hat daher zur Aufgabe, Schüler*innen beim Entwickeln der Fähigkeiten zu unterstützen, „erstens die Welt als ‚fragliche Welt' [zu] sehen, zweitens diese Frage selbst als die entscheidende *religiöse* [Hervorhebung D.N.] Frage [zu] verstehen und drittens sie mithilfe des Traditionsüberschusses der christlichen Überlieferung deuten zu können"[225]. Diese von Ziebertz stammende Formulierung der *Fraglichkeit von Welt als die entscheidende religiöse Frage unserer Zeit* verweist darauf, dass das Religiöse nicht mehr als separierter Bereich der Weltwirklichkeit wahrgenommen werden kann, sondern dass die Wahrnehmung der Offenheit von Welt (d.h. die Welt, die befragt werden kann) selbst schon eine Form religiösen Weltumgangs darstellt, insofern es – wie bereits bei Benjamin benannt – um ein Wissen geht, dass solche Fragen nicht einfach durch positives Wissen bzw. endgültige Antworten beantwortbar und abschließbar sind.
– Die Fraglichkeit von Welt kann als ihr *Ins-Schwanken-geraten-Sein* interpretiert werden, wenn das Schwanken gerade die Unbestimmtheit und Nicht-Endgültigkeit eines Gegenstandes bezeichnet. Es zeigt sich, dass das Religiöse als etwas verstanden werden kann, dass dem Schwanken im Offenen *nicht äußerlich* ist, d.h. nicht etwas ist, das gleichsam nur von außen zu einer profanen Situation hinzukommt (etwa als Antworten, die dieses Schwanken fixieren), sondern dass das Religiöse in dieser *Schwächung endgültiger Bedeutungen* hin zu einer *fundamentalen Wahrnehmung der Fragilität, Fraglichkeit und Offenheit von Mensch und Welt* besteht. Sich in das Schwanken einzulassen, kann daher auch als religiöser Akt interpretiert werden – die Intention und die Zielrichtung dieses Kapitels liegt im Versuch, diese Verbindung deutlich gemacht zu haben: Dort, wo Sicherheiten verlassen und Scheitern gewagt wird, kann aus religionspädagogischer Perspektive ein Aufruf zur Solidarität wahrgenommen werden. Es gilt daher, selbst in diese Sphäre des Schwankens einzutreten und mit den eigenen Ressourcen diese spezifische Religiosität der Jugendlichen zu begleiten.

1.5. Aufgaben religiöser Bildung im Offenen

Dem möglichen Einwand, dass ein solch breiter Religionsbegriff, wie er vorangehend entfaltet wurde, in Beliebigkeit endet (indem er einfach *alles* als religiös wahrnimmt), kann entgegnet werden, dass auch die entwickelte Argumentation

[225] Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsfindung, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München [6]2010, 142–154, 152.

Kriterien für eine religionspädagogische Arbeit bzw. für die Zielrichtung religiöser Bildung definiert:

1. Das vermutlich wichtigste Kriterium besteht darin, dass dieser Religionsbegriff es erlaubt, in religiösen Bildungsprozessen solche Formen von Religion und Religiosität kritisch in den Blick zu nehmen, *die in der Qualität letzter Antworten wiederkehren* und im Gewand *endgültiger und damit totalitärer Sinngebung* die Bühne des plural geteilten Offenen betreten. Eine Sensibilität für die religiöse Dignität der offenen Gegenwart erlaubt es der Religionspädagogik, eine Kriteriologie für Religion und Religiosität zu finden: Kritisch gilt es zu fragen, ob Religion im Kontext rational verantworteter religiöser Bildung – nach einem langen Prozess der Religionskritik, radikaler Kritik an einer „Metaphysik der Präsenz"[226] und einem Bewusstwerden des religiösen Charakters des Offenen – einfach in so direkter und unmittelbarer Weise *wiederkehren* kann.
2. Eine Religionspädagogik, die Religion nicht als zeitlosen Gegenstand versteht, der bloß *zeitgemäß* vermittelt werden muss, muss sich daher *öffnen* für die *Fragen* einer Zeit: Für die Fragen, die Jugendliche von Neuem je unbedingt angehen. Sie hat nicht eine *feststehende Wahrheit* zu vermitteln, sondern Deutungen von Mensch und Welt zu *eröffnen*, die auch Jugendlichen zur Offenbarung werden können. Die Bedeutung, welche diese Deutungen für junge Menschen erlangen können, steht nicht schon im Vorhinein fest. Es handelt sich um keine geschlossene und damit *totalitäre* Antwort, die religionspädagogisch intendiert werden kann. Die Bedeutung, welche junge Menschen diesen Erzählungen geben, wird sich in der Auseinandersetzung, in den Gesprächen am öffentlichen Ort der Schule in der offenen Gegenwart zu entfalten haben.
3. Damit ist gleichzeitig auf Möglichkeiten verwiesen, wie Tradition in religiösen Bildungsprozessen noch ins Spiel kommen kann: Als *Ressource*, mit deren Hilfe und unter deren Eindruck verschiedene Deutemuster von Mensch und Welt aus den jüdischen und christlichen Traditionen in die (individuellen und kollektiven) Selbstvergewisserungsprozesse der Moderne eingebracht werden können.

Wenn es stimmt, dass *unter dem Eindruck von Traditionen sich der Ausdruck der Welt verändert*[227], dann bedeutet religiöse Bildungsarbeit in der offenen Gegenwart, die Frage zu stellen, in welche Geschichten sich junge Menschen heute verstricken lassen und welchen Narrationen sie Gehör schenken. In religiösen Bildungsprozessen kann darüber nachgedacht werden, welche Deutungen und welche (auch nicht-religiösen) Narrationen, welche rationale Einsichten und affektive Grundstimmungen das Leben junger Menschen in der Gegenwart grundlegend prägen und bestimmen.

---

[226] Deibl 2013, 16.
[227] Vgl. Englert 2008, 107–122.

Damit können, etwa in Form des Religionsunterrichtes, sich für junge Menschen Räume eröffnen, an denen über Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutungen nachgedacht, gestritten und diskutiert werden kann – wo einander Raum für Fragen gegeben wird, wo verschiedenste Erzählungen verschiedenster Zeiten Gehör finden können, dort können sich *Verständigungsgemeinschaften*[228] etablieren, dort kann es auch um die „Kultivierung einer neuen Bereitschaft [gehen], den anderen zu antworten"[229].

Religiöse Bildung kann in der post-säkularen Gesellschaft damit einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen Zeiten und Räume zur Verfügung gestellt werden, an denen sie über das Nachdenken können, was sie unbedingt angeht: Fragen, die sie in ihrem alltäglichen Leben so irritieren oder inspirieren, dass dabei die Tiefe des eigenen Daseins angerührt wird, werden in religiösen Bildungsprozessen als wesentlich erachtet. Damit leistet religiöse Bildung einen Beitrag dafür, dass Menschen über ihre Verhältnisse zu ihrer Mit- und Umwelt und ihre (auch aus den religiösen Traditionen inspirierten) Deutungen der offen gewordenen Welt nachdenken.[230]

Gerade in den Spuren des christlichen Erbes ist es der Religionspädagogik verwehrt, im Profanen bloß das Unheilige oder Banale zu sehen. Auf diesem Boden, der nicht mehr als ein durch einzelne Religionen sakralisiertes Territorium angesehen werden kann, sondern eine allen gemeine, von allen geteilte, d.h. *öffentliche* Landschaft bildet, wird die Religionspädagogik *umherwandern*[231] müssen, wenn sie noch *Gespräche im Horizont des Religiösen* mit jungen Menschen führen möchte. Es ist eine religionspädagogische Bewusstwerdung, dass die Alltagswelt der Jugendlichen mehr als einfach nur Alltag ist: Sie ist ihre ‚Lebenswelt' – ein

---

[228] H.D. Bastian, Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München 1969, 13.

[229] Deibl 2013, 96.

[230] Der emanzipativ-kritische Charakter einer religiösen Bildung im Offenen kann hier verständlicherweise nur angedeutet werden. Die Frage, *welche* Widersprüche, Krisen und Problematiken in den Selbst-, Sinn- und Weltdeutungen zum Gegenstand einer Kritik werden und mit welchen theoretischen Zugängen diese in religiösen Bildungsprozessen wahrgenommen und zum Gegenstand eines Lernprozesses werden können, wird religionspädagogisch breit diskutiert. Vgl. Herbst, Jan-Hendrik, Totgesagte leben länger? Neuere Entwicklungen und Kontroversen der Politischen Theologie, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik, Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, 235–242.

[231] Das Motiv des Wanderns, welches in der spirituellen und mystischen Tradition des Christentums einen wichtigen Ort hat, wird auch von Bert Roebben als inspirierende Metapher für zeitgemäße religiöse Bildung wiederentdeckt. Vgl. Roebben, Bert/Zondervan, Ton, „Und wenn Gott unter uns wäre". Praktische Kulturtheologie und die Lebenswelt junger Erwachsener, in: International Journal of Practical Theology (Band 12/2), Berlin 2008, 256–273.

Begriff der Phänomenologie Husserls –, d.h. es ist „der Deutungs- und Bedeutungsrahmen, der Sinnhorizont, den sich die Subjekte selber konstruieren“[232].

1.6. Die religiöse Sehnsucht nach Geborgenheit als fragwürdiges Kennzeichen der Gegenwart

Neben dem Aufbruch ins Offene und in die Leere dominiert ein weiteres Zeichen das religiöse Feld der Gegenwart: Die religiöse Sehnsucht nach Geborgenheit und Sicherheit. Die religiösen Suchbewegungen der Gegenwart scheinen in starker Weise von der Sehnsucht gekennzeichnet zu sein, die Religionen als haltgebende Größen ins Spiel bringen. Gerade auch empirische Erhebungen unter Jugendlichen lassen den Rückschluss zu, dass das *Bedürfnis nach Sicherheit* den Diskurs des Religiösen bestimmt. Aufbauend auf Roebbens Analysen scheint dies zunächst wenig verwunderlich, wenn Jugendliche gegenwärtig von Religion genau das erwarten, woran es im aufgewühlten Meer zu mangeln scheint: Sicherheit. Pointiert bringt dies auch Ulrich Kropač zum Ausdruck:

> „Religion wird [von Jugendlichen, Anm. D.N.] dann angeeignet, wenn sie hilft, Zugehörigkeiten zu markieren und umgekehrt Abgrenzungen herzustellen. Ihre zentrale Funktion aber liegt im Sicherheitsgewinn: Religion soll, wenn sie angeeignet wird, behüten, wärmen, verwöhnen, vor allem aber Sicherheit in einer unübersichtlichen, sich rasch wandelnden Welt geben.“[233]

Damit tritt in unserer Zeit eine Form von Religiosität entgegen, in der nicht das *Aufbrechen in eine Leere* im Mittelpunkt steht, sondern das vermeintliche Gegenteil: Eine *Sehnsucht nach Halt gebender Geborgenheit*. Es drängt sich die Frage auf, ob damit die vorgenommene Benennung des Offenen als eine symbolische religiöse Signatur der Gegenwart nicht obsolet wird, insofern im Bedürfnis nach Sicherheit sich eine grundlegend *traditionale* Aufgabe der Religion widerspiegelt: Einen bergenden und identitätsstiftenden Ort zur Verfügung zu stellen, in welchem sich das Individuum verwurzeln kann.

Im Kontext der Pluralisierung des religiösen Feldes ist es selbstverständlich, nicht mehr von einer Uniformität des Religiösen auszugehen: Es wäre ein ironisches Missverständnis, den Versuch, das Offene als religiöses Zeichen der Lebenswelten junger Menschen zu deuten, in dieser Lesart zu interpretieren. Ge-

---

232 Boschki, Reinhold, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 173–185, 178.

233 Kropač, Ulrich, Jugendliche Religiosität, in: WiReLex (Januar 2015). URL: www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/religiositaet-jugendliche/ch/9fa923d149a35ee6d5ffa6cbecb14481/ [Abruf 4.3.2018].

rade die Überlegungen zum *Offenen* verweisen auf die Unmöglichkeit des Monopolanspruches einer einzigen Form der Religiosität in der Gegenwart; vielmehr verweist das Offene auf den kulturellen Kontext der Moderne, in welcher der *Gewaltcharakter totalitärer Sinngebungen* deutlich wahrnehmbar wird. Ausgehend von dieser Überlegung scheint es unzureichend, die *Sehnsucht nach Geborgenheit* einfach gegen den *Aufbruch in ein leeres Offenes* auszuspielen und als konträre letzte Bedeutungen von Religion und Religiosität in der Gegenwart auszugeben.

Deshalb gilt es, auch diese Sehnsucht nach Geborgenheit als religiöse Spur der Gegenwart wahrzunehmen. Für Englert sind die maßgeblichen menschlichen Sehnsüchte, die gegenwärtig im Horizont des Religiösen ausgemacht werden können, gerade durch solche *stabilisierenden* Faktoren gekennzeichnet: „Liebe, Friede, Familie, Heimat, Geborgenheit, Bei-Sich-Sein. Die Suche nach all dem ist *die* religiöse Suche unserer Zeit.“[234]

Betrachten wir diese Sehnsucht aus der in diesem Kapitel entfalteten Perspektive genauer, so liegt die These nahe, dass diese religiöse Suche nach Sicherheit darauf abzielt, das Schwanken, d.h. das Bewegt-Werden auf unsicherem Boden, aufzuheben und zum Stillstand zu bringen. „Die wichtigste religiöse Suche unserer Zeit kennt keine Bewegung. Es ist die in ‚Weihnachten‘ symbolisierte Sehnsucht nach der bleibenden Bedeutung transfunktionaler Werte in einer Welt der Funktionalität.“[235]

Wo die religiöse Sehnsucht nach Geborgenheit zum vorherrschenden Bezugspunkt von Religiosität wird, zeigt sich das *Bei-sich-Sein* und das *Sichernde* als entscheidender Orientierungspunkt von Religion. Welche Konsequenzen hat jedoch eine religiöse Sehnsucht, die ‚keine Bewegung mehr kennt‘? Eine solche Religiosität irritiert, da sie gerade das verloren zu haben scheint, was für christliche Religion so entscheidend ist: Der Aufbruch (Abrahams), der Exodus (des Gottesvolkes), die Hinwendung zum und das Sich-verwunden-Lassen vom *anderen* her; die Bewegung ist dem jüdischen und christlichen Gottesgedächtnis zutiefst eingeschrieben. Die mit der Suche nach Geborgenheit benannte und schon über die letzten Jahrzehnte hinweg feststellbaren Verschiebungen im Feld des Religiösen lassen für Englert die These zu, „dass der stabilisierende und tröstende Zuspruch des Glaubens den irritierenden und herausfordernden Anspruch ganz in den Hintergrund drängt“[236]. Die religiöse Sehnsucht nach Geborgenheit wird daher *dort* in religiösen Bildungsprozessen kritisch aufzunehmen sein, wo damit undialektisch letzte Antworten auf menschliches Dasein gesucht werden und Religionen hier derart aktiviert werden, als ob in ihnen solche endgültigen Beheimatungen menschlicher Existenz möglich wären.

Deutlich wird, dass religiöse Bildungsprozesse nur in der Spannung von Aufbruch und Geborgenheit, von Standfestigkeit und Offenheit und von Wagnis und

---

[234] Englert 2008, 72.
[235] Ebd., 72.
[236] Englert, Grundfragen, 73.

Beheimatung konzipiert werden können. Nur so kann der Gefahr begegnet werden, was in den gegenwärtigen Diskursen über die Wiederkehr der Religion auffällt: Dass nämlich die *Wiederkehr der Religion* sich oftmals als (nahezu narzisstische) Suche nach dem eigenen und wahren Ich ausgestaltet, in welchen der Aufbruch zu und das Wahrnehmen der *anderen* wenig Bedeutung für die eigene Religiosität hat. Eine alteritätssensible religiöse Bildung kann daher diese Sehnsucht nach Geborgenheit, wo im Bei-sich-Sein das Irritiert- bzw. Inspiriert-Werden durch die anderen ausgeblendet wird, nicht undialektisch bedienen.

2. *Gegen Bedrohungen der Sprachlosigkeit: Die weltschöpferische Kraft des Gespräches*

Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde;
die Erde aber war wüst und wirr,
Finsternis lag über der Urflut und Gottes Geist
schwebte über dem Wasser.
Gott *sprach*: Es werde Licht. Und es wurde Licht.
(Gen 1,1 – 3)

Viel hat von Morgen an,
Seit ein *Gespräch* wir sind und hören voneinander,
Erfahren der Mensch; bald sind wir aber Gesang.
(Friedrich Hölderlin, Friedensfeier, Verse 91 – 93)[237]

2.1. Einleitung

Die Signatur der Offenheit stellt in einer Zeit, in welcher die Unmöglichkeit unmittelbarer (religiöser) Beheimatungen deutlich geworden ist, vor eine gesellschaftliche Aufgabe, die auch die religiöse Bildung betrifft: Eine neue individuelle und gemeinschaftliche Suche nach lebenseröffnenden Deutungen von Mensch, Sinn, Welt und Gott. Eine dieser Suche angemessenen Form, welche die Generierung von solchen Bedeutungen unterstützen kann, ist das *Gespräch*: Gespräche können die vielen Einzelnen in fragiler Weise miteinander in Beziehung setzen und haben die Fähigkeit, im Austausch von Wörtern, Gedanken, Fragen, Zweifeln, Überzeugungen, Argumenten, d.h. im gemeinsamen Sprechen darüber, was unbedingt angeht, *Welt* zu konstruieren. In biblischer Denkform könnte man sagen: Sprechen schafft Wirklichkeit; Schöpfung von Welt geschieht immer schon durch das Wort.

Die Faszination für das Gespräch hat mit zwei besonderen Herausforderungen zu kämpfen: Relativismus und Fundamentalismus. Beide erachten die *schwache Kraft* des Gespräches, Menschen im Diskurs über die Welt miteinander zu verwickeln, als unzureichend. Beide Figuren haben nihilistische Deutungen dieses Offenen entwickelt, auf welche sie unterschiedlich antworten und in welchem das Gespräch keine Bedeutung zu haben scheint. Beide Figuren haben – bei aller radikalen Unterschiedlichkeit – als Konsequenz ihrer inneren Logik eine weitere Gemeinsamkeit darin, dass *dem Gespräch mit anderen* (bzw. anderen überhaupt) kaum oder wenig Spielraum für das Nachdenken über die Bedeutung von Welt eingeräumt wird. Der gesellschaftliche Kollateralschaden, der im Fahrwasser dieser Figuren entsteht, kann als eine neue Form der *Unfähigkeit* gedeutet

[237] Hölderlin 2005, 341.

werden: Als Unfähigkeit oder als Unlust, mit anderen in Gespräche von letztem Ernst zu treten, in welchen auch tatsächlich Bedeutungen und Deutungen von Mensch, Sinn und Welt im wahrsten Sinne des Wortes *auf dem Spiel stehen* und ausverhandelt werden können. Gegen diese *Drohung der Sprachlosigkeit*, die Klaus Heinrich als „eine der großen Ängste dieser Zeit"[238] bezeichnet und die vor allem auch junge Menschen betreffen kann, gilt es, religionspädagogisch anzugehen. Wenn Sprachverlust bedeutet, seinen Zugang zur geteilten Welt zu verlieren, d.h. die Unfähigkeit bezeichnet, mit dem, das *anders* ist, in eine fruchtbare Beziehung zu treten, dann kann in der Unfähigkeit des Miteinander-Sprechens ein Wegbereiter für Erfahrungen eines entmündigenden Scheiterns erblicken: Wo nicht mehr gesprochen wird, dort geht gemeinsame Welt verloren; wo nicht mehr miteinander gesprochen wird, ist das Subjekt auf sich selbst zurückgeworfen.

2.2. Religiöse Fragen als ‚Privatprobleme'?

*2.2.1. Jede*r soll glauben, was sie/er will: Die Privatisierung des Religiösen*

Das Nachdenken über die religionspädagogische Bedeutung des Gespräches beginnt dort, wo im Feld religiöser Bildung eine zunehmende *Privatisierung* des Lernens beobachtbar wird. Beispielhaft kann hier auf eine Notiz Englerts Bezug genommen werden, welche dieser im Kontext von Unterrichtsbeobachtungen festhält: Englert registriert, dass Religionslehrer*innen in ihrem professionellen Handeln Äußerungen von Schüler*innen immer wieder zu unkritisch würdigen, als ob die Frage nach der (inhaltlichen) Richtigkeit oder nach der Stringenz der Argumentation keine entscheidende Bedeutung hätte. Etwas pointiert ausgedrückt: Das Theologisieren der Kinder und Jugendlichen wird gewürdigt – und manchmal so weit getrieben, dass die Frage nach einer intersubjektiven Begründung des Gedankengangs nicht mehr gestellt werden darf.

Diese von den Pädagog*innen als Anerkennung des subjektiven Denkens gedachte Praxis wird von Englert jedoch ungemein kritisch betrachtet: „Was geschieht, wenn die Vorstellung, dass es in theologischen Fragen kein ‚Richtig' und kein ‚Falsch' gebe, gewissermaßen zur Grundvoraussetzung der Reflexion auf diesem Gebiet wird?"[239] Für Englert ist es notwendig, die Anerkennung des (subjektiven) Denkens *nicht* an Bedingungen zu knüpfen, welche jenseits von richtig

---

[238] Heinrich 1982, 42–43.

[239] Englert 2013, 40. Die Entdeckung von Kindern und Jugendlichen als *Subjekte ihrer eigenen Theologie* und die damit verbundene Faszination für die Theologie von Kindern und Jugendlichen hat für Englert dort ihren wunden Punkt, wo die Theologie *von* Kindern und

oder falsch angesiedelt werden. Zwar sieht auch Englert, dass es um die Fähigkeit von Religionspädagog*innen geht, „erst einmal auf die Fragen und Konstruktionen derer zu hören, mit denen sie ins Gespräch kommen wollen“[240] – aber diese Vergleichgültigung theologischer Gedanken (‚nichts ist falsch‘[241]) führt nicht zu einer *Mündigkeit*, sondern eher zu einer *Müdigkeit* unter den Schüler*innen:

> „Langfristig wird man niemanden zu Aktivitäten ermutigen können, wenn man ihm sagt, dass er dabei nichts falsch machen könne. Langfristig möchte man gerade sehen, dass man bei seinen Bemühungen ein Stück weitergekommen ist, dass man (...) was man früher nicht verstanden hat, jetzt versteht oder doch jedenfalls ein bisschen besser versteht. Das heißt: So sehr die Devise ‚Hier gibt es kein ‚Richtig‘ und kein Falsch“ Anfänger ermutigen kann – eine Motivation zum Weiterlernen ist sie gerade nicht!“[242]

Englert weist darauf hin, dass der *Relativismus*, der mit dieser unkritischen Subjektorientierung[243] zwangsläufig einhergeht, für religiöse Lernprozesse ermüdend ist, insofern nicht mehr nachvollziehbar ist, was jenseits von beliebigen Meinungen noch zum Ziel religiöser Lernprozesse werden könnte. Auch wenn es in der offen gewordenen Moderne als folgerichtig erscheint, dass die *Autorität* in religiösen Angelegenheiten auf das einzelne Subjekt übergegangen ist, so zeigt sich, dass die Wertschätzung der *theologischen* Konstruktionen von Schüler*innen nicht das Ende eines Lernprozesses sein kann.

Eine der gegenwärtig drängendsten Anfragen an religiöse Bildung besteht für Englert damit darin, dass religiöse Fragen zunehmend als *Privatprobleme* angesehen werden, über die nicht tiefergehend nachgedacht werden muss.[244] Im

---

Jugendlichen als absolut gesetzt wird, der keine Ergänzung mehr um die Dimensionen einer Theologie *für* oder *mit* Kindern und Jugendlichen benötigt.

240 Ebd., 41.

241 Die Formulierung, dass es *kein falsch gäbe* (in Prozessen religiösen Lernens), erinnert an den Hinweis, den der Soziologe Hartmut Rosa gegeben hat und den wir im Diskurs über das Scheitern aufgenommen und interpretiert haben: In einer Zeit des ethischen Pluralismus scheint einzig die Möglichkeit zu bleiben, *dass jede*r für sich selbst* entscheiden muss, *was für ihn bzw. sie wichtig und richtig* bzw. stimmig ist.
So einleuchtend diese Behauptung zunächst auch sein mag: Wenn „die Bilder, die sich Menschen von der Welt machen“, aber „von vornherein alle als gleich gültig betrachtet werden“ (Englert 2008, 171.), dann stellt sich die Frage, ob wir es hier wirklich noch mit (religiösen) *Bildungs*prozessen zu tun haben.

242 Ebd., 40.

243 In letzter Zeit mehren sich die Stimmen, die ein *unkritisches* Verständnis subjektorientierter religiöser Bildungsprozesse problematisieren. (vgl. Grümme 2015, 45.) Um kein Missverständnis entstehen zu lassen, sei hinzugefügt, dass die Orientierung an den subjektiven Konstruktionen junger Menschen im Kontext religiöser Lernprozesse als unhintergehbare Anerkennung und Würdigung des theologischen Denkens von Kindern und Jugendlichen anerkannt wird. Gleichzeitig werden jedoch Schwachstellen einer *unkritischen* Subjektorientierung sichtbar, die es religionspädagogisch aufzugreifen gilt.

244 Vgl. Englert 2008, 241.

Zuge der Tendenz der *Privatisierung im Horizont des Religiösen*[245] scheint es nicht mehr notwendig zu sein, über ‚unentscheidbare Fragen' (Heinz v. Foerster) ins Gespräch zu kommen. Die Aufwertung der individuellen Affekte und Überzeugungen im Kontext des Religiösen lässt die Anfrage deutlich hervortreten, welche Bedeutung diese noch für das allgemeine und zwischenmenschliche Zusammenleben haben können: Ist Religion, so Englert, in der Gegenwart nicht das zutiefst *Persönliche* geworden, sodass hier

> „alle Kriterien intersubjektiver Geltung deplatziert erscheinen? Und ist sie nicht im Übrigen dort am intensivsten und am ‚schönsten', wo prärationale Verschmelzungswünsche angesprochen werden, und eben nicht da, wo man sein individuelles Subjekt-Sein auch noch (...) behaupten muss?"[246]

2.2.2. Das Verstummen der anderen. Konsequenzen der Privatisierung religiösen Lernens

Diese Transformation zeitigt Konsequenzen, die eine hohe Relevanz für religiöse Bildung besitzen: Die stetige Verschiebung der individuellen Religiosität in den Kontext des Privaten lässt das, *was* einen da bewegt, zu etwas werden, über das nicht mehr (rational) mit anderen gesprochen werden kann. Es verdeutlicht sich die Gefahr, dass sich das Religiöse zu einer esoterischen Spielart transformiert. Die Dialektik dieser Transformation lässt sich leicht benennen: Wo nichts falsch ist, d.h. im privaten Rahmen, befindet sich das Subjekt zwar auf *sicherem* Boden; es wird dort jedoch auch in gewisser Weise alleine gelassen – in religiösen Fragen handelt es sich dann eben um die bereits zitierten *Privatprobleme*, mit denen auch jede*r für sich alleine fertig werden muss.[247]

---

[245] Die Privatisierung von Religion wird als eine der wirkmächtigen Transformationen im Feld des Religiösen der Gegenwart wahrgenommen. Vgl. Knoblauch, Hubert, Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung, in: Pollack, Detlef/Krech, Volkhard/Müller, Olaf/Hero, Markus (Hrsg.), Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden 2018, 329–347.

[246] Englert 2008, 277. Die Fragen sind bei Englert suggestiv gestellt, d.h. als Stimme von außen, der er sich entgegenstellt.

[247] Betrachtet man diese beiden Hinweise unter der Perspektive des Scheiterns, so sieht man, dass es sich um Verdrängungsprozesse handelt: Wo nichts falsch ist, wird de facto ein Lernraum geschaffen, *in denen Erfahrungen des Scheiterns nicht vorkommen (können).* Jede Irritation, jeder Zweifel und jede Notwendigkeit, die eigenen Gedanken neu zu orientieren, werden durch den Hinweis, dass ‚alles richtig' ist, in den Hintergrund gerückt. Im Glauben, die Schüler*innen zu bestärken, werden Erfahrungen der Irritation abgehalten und Erfahrungen des Scheiterns vermieden. Die Problematik dieser Lernkultur, die unbeirrt an der Souveränität des lernenden Subjekts festhält, zeigt sich dort, wo die Lernenden negative Erfahrungen machen, die nicht mehr einfach verdrängt werden können: Wo das (lernende) Subjekt vollkommen autonom gefasst wird, werden auch negative Erfahrungen zu einer individuell-privaten Angelegenheit. Erfahrungen des Scheiterns werden tendenziell zu Privatproblemen: Es scheint an jedem/an jeder selbst zu liegen, diese zu verarbeiten.

Es werden hier die Aporien des privaten Paradigmas offensichtlich. Wenn religiöse Bildung diese Privatisierung des Religiösen unkritisch übernimmt, lassen sich zumindest drei Konsequenzen benennen, die im Folgenden als *Gefahren* benannt werden: Die Gefahr vor der Steigerung der Welt-Entfremdung der Schüler*innen (a), die Gefahr der Förderung a-rationaler Formen des Religiösen und der Einengung des Religiösen auf die Funktion der Kontingenzbewältigung (b) und der Verlust des gesellschaftlichen Anspruches religiöser Bildung und ihrer öffentlichen Wirksamkeit (c).

a) Die Gefahr vor der Steigerung der Welt-Entfremdung der Schüler*innen

Eine fundamentale Aufgabe der Bildung besteht darin, dass sie Kinder und Jugendliche mit der Welt, so wie sie ist und so wie sie bis jetzt verstanden wurde, *vertraut* macht. Englert bezeichnet diese Facette von Bildung als *Indukation*, insofern Bildung zunächst als „die Begegnung mit einer immer schon vorausgelegten Wirklichkeit"[248] ermöglichen muss. Die Eröffnung bisheriger, tradierter Deutungsmuster von Mensch und Welt für Schüler*innen ist sinnvoll und notwendig, da diese Prozesse es den Kindern und Jugendlichen erlauben, diese *Kennenzulernen* und sich dabei mit der bestehenden Welt in Verbindung und Beziehung zu setzen. Diese wird damit auch stückweise mehr und mehr vertraut, d.h. *entfremdet.*[249]

Wenn demgegenüber in einer unkritischen Subjektorientierung die Welt (die Meinungen) des Kindes absolut gesetzt werden (‚es gibt kein falsch'; ‚es ist alles richtig, was du denkst'), dann wird die Aufgabe der Indukation fallen gelassen: Es entsteht keine Vermittlung zwischen dem Neuen und dem Alten; die vorherrschende Welt auf der einen Seite und die Welt des Kindes auf der anderen Seite bleiben unverbunden nebeneinander bestehen.

Eine unkritische Subjektorientierung ist kein Kennzeichen einer Wertschätzung der Schüler*innen, sondern vielmehr ein Verkennen der eigenen

---

248 Englert 2008, 165.

249 Bildung hat daher auch einen grundlegend *konservativen* Zug an sich, worauf etwa auch Hannah Arendt hinweist, wenn sie über das Band zwischen den Generationen nachdenkt und in diesem Kontext die Aufgaben von Erziehung reflektiert: Auch wenn die ausschließlich bewahrende Haltung jenseits der Pädagogik, d.h. in anderen Bereichen wie etwa dem Politischen, „nur ins Verderben führen [kann]", so scheint „das Konservative im Sinne des Konservierenden [...] im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue." (Arendt, Hannah, Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München [4]2016, 273.) Mit etwas Unvertrautem vertraut zu machen benötigt daher auch eine Form des Schutzes; die Eröffnung konservierter Deutungen von Mensch, Sinn und Welt soll damit jungen Menschen zunächst eine Vertrautheit für die ausgeübten Formen des Daseins vermitteln.

pädagogischen Verantwortung. Dies macht auch Hannah Arendt in ihren Reflexionen zur Erziehung deutlich:

> „Es ist, als ob sie [die Pädagog*innen] ihnen [den Schüler*innen] täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verläßlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr mögt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld."[250]

Wo keine Verantwortung für das Bestehende übernommen wird, dürfte es Schüler*innen schwerfallen, sich kritisch damit auseinandersetzen. Damit gehen jedoch Möglichkeiten verloren, im ständigen Übergang von tradierter Vergangenheit und neuer Gegenwart eine gemeinsame, verbindende und letztlich auch verbindliche Welt entstehen zu lassen. Anstatt mit der Welt vertraut zu machen, verankert eine absolute Subjektorientierung die Konstruktion von Wahrheit ausschließlich im individuellen Subjekt und macht sie gerade deshalb beliebig – und auch, wie weiters gezeigt werden kann, potentiell gefährlich.

b) Die Gefahr der Förderung a-rationaler Formen religiösen Lernens und der Einengung des Religiösen auf die Funktion der Kontingenzbewältigung

Wenn vor dem Horizont individualisierter Religion keine Notwendigkeit oder Möglichkeit gesehen wird, die subjektiven religiösen Meinungen und Fragen für andere *nachvollziehbar* und *verständlich* zu machen, dann bedeutet dies die Gefahr der *Eliminierung des Rationalen* aus der Sphäre der Religiosität und die Etablierung a-rationaler religiöser Lernprozesse: Dort, wo das vereinzelte Subjekt zum alleinigen Bezugspunkt bei der Gestaltung religiöser Lernprozesse wird, offenbart sich eine „drohende Gedankenlosigkeit subjektiver Religion"[251].

Gerade in der Einengung der Funktionen des Religiösen auf die *Praxis der Kontingenzbewältigung* verortet sich Religiosität jenseits der Frage, ob sie auch für die Gegenwart noch humanisierender und rational-kritischer Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden kann, indem sie etwa rational-kritisch das „Ungenügen bisheriger Verhaltensweisen"[252] problematisiert. Für Helmut Peukert ist deshalb der gesellschaftlich wahrnehmbare „Ruf nach Religion"[253] zumindest widersprüchlich: Dort, wo Religion lediglich vornehmlich als individueller und sozialer Stabilisator des Gegebenen (d.h. der Kontingenz) auftritt, besteht die Gefahr, dass sie sowohl ihre rational-kritische als auch transformatorische und befremdend-provozierende Gestaltungskraft für Individuum

[250] Arendt, 272.
[251] Englert 2008, 241.
[252] Peukert, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 237.
[253] Ebd., 236.

und Gesellschaft verliert. Peukert verweist auf die Aporien einer solchen Religiosität:

> „Religion hätte dann nichts mehr mit der Weise zu tun, wie gesellschaftliche Realität selbst sich bildet und wie persönliche Identität *im kommunikativen Handeln* [Hervorhebung D.N.] gefunden werden kann. Sie würde zu einer Religion der Angst, die nur noch durch Bewahrung von Bestehendem – was es auch sei –, durch Betonung von Traditionen – welche es auch seien – und durch Aufbau rigider Interaktionsstrukturen sich selbst und das Ganze zu retten versucht. Sie könnte nicht einmal mehr trösten."[254]

Ein solcher Ruf nach Religion als Ressource zur Kontingenzbewältigung ist den mannigfach beobachtbaren Identitätskrisen geschuldet, welche Peukert zufolge jedoch nicht mehr einzelne Individuen betreffen, sondern als gesellschaftliches Massenphänomen gedeutet werden muss: „Die Unfähigkeit, sich selbst überhaupt noch zu verstehen und verständlich zu machen"[255], ist zwar nachvollziehbar, aber Religion darf nicht einfach überdecken, dass hinter dieser gegenwärtigen *Unfähigkeit* eine „Krise unserer Vernunft"[256] selbst steht. Religiöse Bildung darf ihren emanzipativ-politischen Anspruch daher nicht aufgeben, sondern muss sich verstärkt als auch *rationale* Kritik an der vorherrschenden Rationalität etablieren.

c) Der Verlust des gesellschaftlichen Anspruches religiöser Bildung und ihrer öffentlichen Wirksamkeit

Zwar scheint es möglich, dass eine privatisierte Religion ein offenes Interesse für die anderen kultiviert oder diese anderen desinteressiert toleriert; ein derart in Funktion genommene Religion wird dabei jedoch wenig für ein friedfertiges und gerechteres gesellschaftliches Miteinander beitragen können. Wenn nur mehr unzählige individualisierte *kleine Monotheismen* die Gesellschaft bevölkern, dann muss dies zwar nicht a priori in gewalttätigen Konflikten enden; das Potential, eine verbindende gesellschaftliche Wirkkraft zu entfalten, hat diese privatisierte Religion jedoch nicht mehr.

---

254 Ebd., 242. Religion hat in einer einseitigen Denkform der Kontingenzbewältigung die Funktion, „die zufällige Wirklichkeit des Möglichen mit Kontingenzformeln zu erklären und destabilisierende Irritationen, die von Kontingenzerfahrungen für Persönlichkeits- oder Gesellschaftssysteme ausgehen, zu resorbieren." (Ebd., 239.) Es wurde deutlich, inwiefern sie hierbei ihr eigenes aufklärerisches Potential verrät.

255 Ebd., 235.

256 Ebd., 238. Peukert spricht von einer Krise neuzeitlicher Rationalität, insofern sich „die großen Hoffnungen der Neuzeit auf fortschreitende Beherrschung der Natur, gesteuerte Höherentwicklung der Gesellschaft und Befriedigung der Glückwünsche des Individuums sich nicht nur nicht zu erfüllen, sondern in einer seltsamen Dialektik um so unerreichbarer zu werden scheinen, je entschiedener die klassischen Mittel der Neuzeit eingesetzt werden." (Ebd., 238.)

Gerade vor dem Hintergrund (religiös) pluraler Gesellschaften wird deutlich, dass Religion ihr friedensstiftendes und verbindendes Element verliert, wenn religiöse Bildung nicht mehr zu einer öffentlichen Gesprächskultur beitragen kann, in welchem die fundamentale Frage verhandelt wird, wie sich die eigenen Überzeugungen zu divergierenden anderen Meinungen verhalten; ebenso geht die Kraft verloren, von den Fragen und (religiösen) Narrationen anderer sich kreativ inspirieren zu lassen. Auch wenn davon ausgegangen wird, „dass sich soziale und gesellschaftliche Verbindlichkeit nicht mehr auf miteinander geteilte Wahrheiten gründen lässt“[257], so kann religiöse Bildung dennoch einen Beitrag dazu leisten, „in einem nach gemeinsam akzeptierten Regeln funktionierenden produktiven Streit über differente Positionen“[258] Verbindende und tragfähige Beziehungen aufzubauen. Notwendige Vorbedingung ist es, Religion nicht einfach als *Privatsache* anzusehen, sondern als mögliche Kraft, die in den öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs als produktive Ressource eingebracht werden kann. Die Aufgabe religiöser Bildung besteht in diesem Kontext darin, Schüler*innen zum intersubjektiven Austausch über ihre und tradierte Deutungsmuster von Wirklichkeit zu befähigen: „Das heißt, selbst existentielle, mit persönlichen Wesentlichkeitserfahrungen verbundene Einsichten müssen als kommunikabel und als rational verhandelbar gelten.“[259]

2.2.3. Das Gespräch mit den anderen: Jenseits von traditionalen oder privaten Lernprozessen

In den drei genannten Punkten wurden die Gefahren und Aporien einer religiösen Bildung verdeutlicht, welche in einer unkritischen Subjektorientierung lediglich (religiöse) Bausteine für die eigene subjektive und hochindividualisierte Identität zur Verfügung stellt. Wenn sich Religiosität „mehr oder weniger ins Private“[260] zurückzieht und religiöses Lernen unkritisch dieser Tendenz der Privatisierung folgt, droht der *Bildungswert* religiösen Lernens verloren zu gehen.

Der Religionsunterricht wird folglich im Forum gesellschaftlicher Öffentlichkeit schwer legitimierbar, wenn er bloß als Ort verstanden wird, an welchem „eine esoterisch verdünnte, hochindividualisierte Religiosität“[261] die *ultima ratio* darstellt. Grümme ist zuzustimmen, wenn er in Anlehnung an Habermas festhält, dass nicht nur religiöse, sondern auch „säkulare Bürger im Interesse des Ganzen“[262] hier mehr von den Akteur*innen religiöser Bildung erwarten können.

---

[257] Englert 2008, 171.
[258] Ebd., 171.
[259] Ebd., 171.
[260] Grümme 2015, 11.
[261] Ebd., 90.
[262] Ebd., 90.

Ohne die Subjektwerdung über Bord zu werfen, geht es um die Anerkennung der (nur scheinbar banalen) Tatsache, dass das Subjekt sich eben *nicht* ohne die anderen entfalten kann, d.h. im Ausschluss der anderen, im Stummschalten möglicher Gegenrede, des Widerspruches und der Anfrage.[263] Wo die eigenen Gedanken keine (kritische) Resonanz erfahren, dort wird religiöse Bildung in gewisser Weise anspruchslos, und zwar im präzisen Sinne, dass hier die anderen, die einen irritieren, herausfordern, anfragen oder auch verunsichern, als irrelevant ausgeschaltet werden. *Der Fokus auf das Gespräch* als Grundform religiöser Bildung der Gegenwart versucht, die Gefahr der Eliminierung des Rationalen im Kontext religiösen Lernens durch den ständigen und strukturellen Verweis des jeweils Eigenen auf die anderen zu entschärfen. Die Präsenz der anderen soll nicht zum Schweigen führen, sondern zum Denken anregen: Die mannigfachen anderen (von den anderen Schüler*innen einer Lerngruppe bis hin zu den religiösen Traditionen) sind dann nicht einfach *stumme* Beteiligte des vereinzelten Subjektes in seinen individualisierten (religiösen) Lernprozessen, sondern ebensosehr daran Teilnehmende.[264]

In der Denkform einer „kritischen Subjektorientierung“[265] wird die Notwendigkeit gesehen, die „Verabsolutierung des Subjektes“[266] aufzubrechen und religiöse Lern- und Bildungsprozesse an der Begegnung mit Alteritäten auszurichten. Die *Gründe* dieser Notwendigkeit werden in diesem Kapitel aus der Perspektive des Gespräches nachzuzeichnen versucht. Erst dort, wo die Freiheit des Einzelnen in der Aufnahme der Kommunikation mit den anderen als praktisch verwirklicht gesehen wird[267], d.h. „unter dem Eindruck des Alteritätstheorems“,

---

263 Vgl. dazu auch die in Teil A entfalteten Ausführungen zum Denken des Subjekts bei Jacques Lacan: Teil A, Kapitel 6.

264 Religiöse Bildung kann damit auch einen wesentlichen Beitrag zu einem friedlichen und auch produktiven Miteinander leisten, wo sie dieses *Verdeutlichen der eigenen Perspektive* und das *Hören auf die Perspektiven der anderen* kultiviert, d.h. wo sie Lernprozesse zugänglich macht, bei denen das *Zu-sich-Finden* des Subjektes *durch das Feld des anderen (Lacan)* hindurchführt. Erst dort kann das, was jemanden unbedingt angeht, auch relevant für das plurale öffentliche Miteinander werden; „angesichts der eigenen biographischen Erfahrungen und angesichts der Erwartungen anderer zu entscheiden, wie und als wer ich existieren möchte, und zwar so, daß ich dies *für mich selbst und für andere verständlich machen und verantwortlich begründen kann* [Hervorhebung D.N.].“ (Peukert 2015, 235.) Religiöse Bildung soll so die Schüler*innen dazu befähigen, „ihre eigene Lebensorientierung in einer kritischen Auseinandersetzung mit den religiösen und säkularen Traditionen immer wieder neu zu hinterfragen oder zu justieren.“ (Schelkshorn 2016, 18.) Dieses *offene* und *öffentliche* Gespräch ist eine wichtige Gelegenheit, welche die rationale Reflexivität der Schüler*innen maßgeblich zu fördern vermag.

265 Vgl. Grümme 2015, 44–46.

266 Ebd., 45.

267 Die Aufnahme des Gespräches mit den anderen kann auch bedeuten, eine Beziehung zu den *zeitlich* anderen zu entwickeln, vgl. dazu das folgende Kapitel.

bleibt religiöse Bildung dann „auch geschichtlich-gesellschaftlich nicht folgenlos“[268], sondern kann zu einer Ressource geteilten Zusammenlebens werden.

2.3. Die Bedeutung religiöser Sprachfähigkeit in den pluralen Kontexten der Gegenwart

2.3.1. Ein geteilter Ort, der zwischen Menschen entsteht

Das Gespräch in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, bedeutet, den Raum des Privaten zu überschreiten. Das Gespräch ist ein Ort, der die vielen besonderen Einzelnen in einem allgemeinen öffentlichen Horizont versammelt. Ein Gespräch schafft somit zunächst Beziehungen mit allen, die daran teilnehmen. Vorbedingung des Gespräches ist in einem ersten Schritt nicht eine gemeinsame kulturelle oder religiöse Identität, ein gemeinsamer Kanon an Überzeugungen, sondern die *Bereitschaft, den anderen zuzuhören und mit ihnen sprechen zu wollen*. Gerade deshalb eignet dem Gespräch eine besondere Kraft, die in den pluralen Gesellschaften so notwendig gebraucht wird: Die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Menschen zu ermöglichen, die anders, konträr oder widersprüchlich denken und glauben.

In der Moderne wird die Relevanz der Fähigkeit mit den (kulturell und religiös) vielfältig anderen in ein Gespräch zu treten, offensichtlich: In Anlehnung an Foucault wird deutlich, dass das Prädikat *modern* dort vergeben werden kann, wo Menschen versuchen, mit den pluralen anderen ein gemeinsames ‚Wir‘ zu konstituieren: „Die Frage nach der Zugehörigkeit zu dieser Gegenwart [wird] in keiner Weise mehr die Frage nach seiner Zugehörigkeit zu einer Doktrin oder zu einer Tradition sein; (...) sondern die nach seiner Zugehörigkeit zu einem bestimmten ‚Wir‘“[269]. Eine moderne Identität wird in der Perspektive Foucaults nicht zuerst durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Denktradition gewonnen, sondern durch eine vorgeschobene und grundlegende *Anerkennung eines geteilten Bodens*, der plurale Kulturen, Religionen und Gesellschaften versammelt. Diese Anerkennung eines *Wir*, das sich nicht mehr durch eine geteilte Identität auszeichnet, erfordert die menschliche Fähigkeit, sich gerade auch den ‚Nicht-Identischen‘ *zugehörig* zu fühlen und mit ihnen in einen Austausch über die Frage zu treten, „wer wir gegenwärtig sein wollen“[270]. Religiöse Bildung wird sich da-

---

[268] Ebd., 45.

[269] Foucault, Michel, Was ist Aufklärung?, in: Ebd., Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV), Frankfurt a.M. 2005, 837–848, 839.

[270] Diese Frage ist für Foucault jene, welche die modernen Zeitgenoss*innen umtreibt, insofern sie ihre Identität nicht einfach durch eine Rückbindung an die vorangegangenen Epo-

rauf aufbauend konsequent als eine *Bildung zur Zeitgenossenschaft* verstehen müssen.[271] *Zeitgenosse* und *Zeitgenossin* zu sein bedeutet zunächst, sich als relationales Subjekt zu erfahren; als Mensch in Beziehungen, der auch gerade mit den ganz anderen (und dem ganz Anderen) eine Verbindung unterhält.

In der Gegenwart zeigt sich die Fragilität dieses nicht-identischen Wir, das immer wieder in der Gefahr des Zusammenbruchs steht. Dem Versuch, das Eigene *in Abgrenzung zum anderen* zu gewinnen, steht die Hoffnung gegenüber, dass es gelingen kann, mit Unterschieden „gewaltlos, also ohne das soziale Band eines politischen Gemeinwesens zu zerreißen, umgehen [zu] lernen“[272].

Die Fähigkeit, Gespräche gerade auch mit den plural anderen zu führen, zeigt sich damit als entscheidender Bestandteil und Ziel einer religiösen Bildung zur Zeitgenossenschaft. Notwendig ist es, dass junge Menschen in der Gegenwart *eine Sprachfähigkeit dafür entwickeln,* dasjenige, was zu einer bestimmten Sache gedacht, gefühlt und geglaubt wird, anderen verständlich und nachvollziehbar zu machen. Eine solche „Sprachschule der Freiheit“[273] befähigt dazu, Rechenschaft über das eigene Empfinden und Denken, Fühlen und Handeln geben zu können und bereit zu sein, Antworten und Rückfragen, d.h. eine *Resonanz* auf die gemachten Äußerungen zu erhalten.

Das Gespräch offenbart sich als eine Figur, die das (absichtliche) *Ins-Schwanken-Geraten* eigenen Denkens, Fühlens und Wahrnehmens hervorruft: Die Sprache erschafft einen fragilen gemeinsamen Ort, der nicht zuletzt auch deshalb unsicher ist, weil die mannigfachen Ansprüche der anderen gehört und angenommen werden.

Eine Religionspädagogik, die solch eine *Sprachschule der Freiheit* sein möchte, die auf die (religiöse) Mündigkeit des Subjektes zielt, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. „Wahrheitsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Urteils-, Sprach- und Handlungsfähigkeit inmitten von Pluralität und Heterogenität sind Elemente einer solchen Subjektorientierung.“[274] Dort, wo die leidenschaftliche Auseinan-

---

chen erklären können. Die Moderne stellt „die Frage der Gegenwart, die Frage [ihrer eigenen] Aktualität.“ (Ebd., 838.) Foucault bezieht sich hier auf den Text Kants *Was ist Aufklärung?,* in welchem zum ersten Mal die Frage nach der eigenen Aktualität als Frage einer philosophischen Selbstvergewisserung gestellt wird. Die Beantwortung dieser Frage ist den modernen Subjekten in jeder Generation von Neuem aufgegeben ist.

271 Biblisch gewendet könnten wir diese *Bildung zur Zeitgenossenschaft* durchaus auch als *Bildung zur Bundesgenossenschaft* verstehen: Die Beziehung des Subjektes zu seiner Um- und Mitwelt wird im biblischen Denken von der Verheißung getragen, dass das Verbindende zwischen dem Eigenen und den anderen immer größer sein wird als das Trennende. Diese Bundesgenossenschaft mit dem ‚Nicht-Ich‘ zu entdecken und einzuüben könnte einen wesentlichen Beitrag religiöser Bildung auch in postsäkularer Gesellschaft darstellen. Vgl. Heinrich 1982, 20.

272 Habermas 2003, 252.

273 Grümme 2015, 89.

274 Ebd., 90.

dersetzung mit den anderen sprachlich eingeübt werden kann, wo auch versucht werden kann, die individuell-subjektiven Bilder von Mensch und Welt, die eigenen Fragen und Antworten in verständliche Sprache zu heben und aufs Spiel zu setzen, wo nicht zuletzt auch das „Plausibilisieren des Eigenen ohne diskriminierende Abwertung des Fremden zu erreichen"[275] versucht wird, dort kann ein öffentlicher Diskurs entfaltet werden und ebenso „eine Form von Konfliktbearbeitung an der Schule eingeübt werden, die für unsere Gesellschaft wegweisend werden könnte"[276].

Dieser geteilte Ort, wo Verschiedene einander *zugehörig* fühlen können, ist jedoch nicht einfach *an sich* gegeben, sondern muss *im gemeinsamen Gespräch* immer wieder und immer von Neuem *erschaffen* werden: Die Zugehörigkeit zu einem *pluralen Wir* kann erst entstehen, wenn das Offene zu einem Ort wird, der durch gemeinsame Gespräche gekennzeichnet ist; wo ein Raum entsteht, „in den wir sprechen und in dem wir gehört werden"[277]. Für Hannah Arendt ist die Einsicht, dass „die Welt zwischen den Menschen [liegt]"[278] – und nicht innerhalb des Subjektes oder außerhalb der Subjekte als objektiv Gegebenes – alles andere als eine selbstverständliche Banalität. Die Welt ist nicht einfach gegeben, sondern muss zwischen freien Menschen immer neu sich entfalten können und permanent besprochen werden.[279]

Für den Aufbau dieser Welt zwischen den Menschen gilt es – heute noch mehr als in früheren Zeiten – Sorge zu tragen, da Welt dort, wo nicht in das gemeinsame Gespräch eingetreten wird, immer wieder auch verloren zu gehen droht.[280]

---

275 von Stosch, Klaus, Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung, in: Mette/Sellmann 2012, 325–338, 332.

276 Ebd., 332.

277 Arendt, Hannah, Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten, in: Bormuth, Matthias (Hrsg.), Hannah Arendt. Freundschaft in finsteren Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin 2018, 39–89, 40.

278 Ebd., 41.

279 Ein neoliberales Verständnis von Freiheit, dass sich als ein frei-Sein-von begreift, ist von dem hier Gemeinten weit entfernt. Der ‚Rückzug aus der Welt', der mit solchem Verständnis von Freiheit oft einhergeht (d.h. der Rückzug aus dem politischen Raum in den Privaten), ist zwar kein Unglück an sich – solch ein privates Leben „braucht den Menschen nicht zu schaden." (Ebd., 41) Was damit aber auf jeden Fall einhergeht, ist eine Art von Weltverlust: „Was verlorengeht, ist der spezifische und meist unersetzliche Zwischenraum, der sich gerade zwischen diesem Menschen und seinen Mitmenschen gebildet hätte. (Ebd., 42.)

280 „Dies Zwischen – viel mehr, als wie man häufig meint, die Menschen oder gar der Mensch – ist heute der Gegenstand der größten Sorge und der offenbarsten Erschütterung (...) Selbst wo die Welt noch halbwegs in Ordnung ist oder halbwegs in Ordnung gehalten wird, hat die Öffentlichkeit doch die Leuchtkraft verloren, die ursprünglich zu ihrem eigensten Wesen gehört." (Ebd., 41.) In ihren Reflexionen zum totalitären Terror des 20. Jahrhunderts erkennt Arendt, in welchen Maßen dieser lebendige Raum zwischen den

An dieser Stelle ist religiöse Bildung herausgefordert: Damit Welt zwischen den Schüler*innen entstehen kann, muss auch aus religionspädagogischer Perspektive dem Einüben eines gemeinsamen Gesprächs zwischen den vielen Einzelnen der jeweiligen Lerngemeinschaft eine enorme Bedeutung zugemessen werden – gerade in Zeiten einer umfassenden weltanschaulichen Pluralität.[281] Erst das Gespräch stellt einen *gemeinsamen Boden* dar, der durch die hin-und-herschwankenden geäußerten Ideen, Überlegungen, Fragen und Einwürfe konstituiert wird. Das Gespräch ist damit *realisierte Offenheit für den anderen*, es ist *Handlung* und pädagogische *Praxis*. Die versprachlichten und ausgesprochenen Wörter, Fragen, Überzeugungen und Gedanken der anderen können jene kreativen Öffnungen und Irritationen, Bereicherungen und Inspirationen bei den Subjekten bewirken, auf die man alleine nie gekommen wäre. Darin wird auch eine ethische Dimension des Gespräches deutlich: Es kann die vielen einzelnen Zeitgenoss*innen verbinden, ohne dass diese sich (gleichsam als Vorbedingung) zu einer gemeinsamen Identität bekennen müssen.

2.3.2. Die schöpferische Dimension des Gespräches: Vielfalt wird in Beziehung gesetzt

Diese mitunter unheimliche Kraft der mitgeteilten Wörter, die wir im Kontext plural verfasster Gesellschaften neu entdecken, kann sich als ein Denken verstehen, in dem sich auch ein biblisches Erbe wiederfindet. Im biblischen Denken wird eine gemeinsame, geteilte Welt *durch und im Wort* geschaffen; Welt wird hier als etwas verstanden, das zur Sprache gebracht werden muss und nicht einfach *gegeben* ist.

Wenn Sprache Wirklichkeit schafft, dann ist damit nichts weniger ausgesagt, als dass auch junge Menschen in religiösen Bildungsprozessen immer wieder dazu ermutigt und befähigt werden müssen, solche *Wirklichkeit zu schaffen* – indem sie das, was sie *glauben*, vor dem Forum der anderen zum Ausdruck bringen. Der Eintritt in ein Gespräch ist somit grundlegendes Kennzeichen auch menschlicher Freiheit und Verantwortung, insofern im Gespräch junge Menschen mit ihren (theologischen) Gedanken, Fragen, Überlegungen dazu aufgerufen sind, gemeinsame Welt mitzugestalten – wir finden in diesem Gedanken eine unheimliche Wertschätzung der Bedeutung des Sprechens und geradezu eine Bedingung für die Möglichkeit, wie gemeinsame Welt-Wirklichkeit entstehen

---

Menschen verloren gehen kann: Die totalitären Herrschaften lassen dieses öffentliche Gespräch versiegen, da ihre Machtentfaltung auf das uniforme und gleichgeschaltete Denken der Individuen angewiesen ist. Dort aber, wo offen miteinander gesprochen wird, wird im Gegensatz dazu auch zum *Denken* angeregt – „und dies eigentlich für keinen anderen Zweck, als um ein Gespräch zwischen Denkenden in Gang zu bringen." (Ebd., 51.)

[281] Damit ist gemeint, dass das Gespräch nicht bloß als didaktisches Mittel wahrgenommen werden sollte, sondern als grundlegender religionspädagogischer Ansatz.

kann: Für Heinrich bewegen sich Menschen, die sich der unsicheren Lebendigkeit des Gesprächs widmen, in den Spuren des biblischen Gottes selbst:

> „Lebendig-Sein heißt an sprachlicher Wirklichkeit teilhaben, aber diese Teilhabe bedeutet für den Menschen, der ‚nach Gottes Bild erschaffen' ist, Teilhabe an der Schöpfermacht des Seins durch Sprechen, d.h. nicht bloß ‚Entsprechen', sondern schöpferisches Sprechen, und schöpferisches Sprechen in einer sprachlichen Wirklichkeit bedeutet: diese sprechend verwandeln"[282].

Umgekehrt können Zustände und gesellschaftliche Räume, in denen nicht mehr miteinander gesprochen wird, als Orte interpretiert werden, die mit dem Verlust von Welt einhergehen. Dieser zunächst allgemeine Gedanke gilt auch für den Kontext religiöser Bildung am Ort der Schule: Wo Schüler*innen mit ihren verschiedenen Perspektiven, Biografien und Fragen nicht mehr ein fragiles ‚Zwischen' bilden, dort steigt die Gefahr einer gegenseitigen *Entfremdung*.

Das Miteinander-Sprechen kann damit als das Spannen und Weben eines sozialen Netzes verstanden werden, das – darauf hat Hannah Arendt hingewiesen – von einem Geist der Freundschaft getragen wird: Solche *freundschaftlichen Gespräche* können dem schwankenden Subjekt keine letzte Sicherheit vermitteln, aber sie öffnen die Möglichkeit, erneut so etwas wie Strukturen im eigenen Dasein wahrzunehmen und absolutes Scheitern damit abzuwenden.[283]

In den Bedrohungen des Nichts, die sich heute für jugendliche Menschen in mannigfachen Weisen darstellen können (sozial, ökonomisch, kulturell etc.), wird die Bedeutung des Gespräches neu erkennbar. Wo eine *Gesprächsatmosphäre* geschaffen wurde, können auch (negative) Erfahrungen zur Sprache kommen, die von der eigenen Unsicherheit, von eigenen Zweifeln und von eigenen Irritationen handeln. Die Möglichkeit, solche Erfahrungen zur Sprache zu bringen, offenbart zwar die Verwundbarkeit und die Fragilität des eigenen Daseins; diese müssen jedoch nicht mehr als letztes Eingeständnis eines Versagens gewertet werden. Negative Erfahrungen können immer wieder auch zu einem Ausgangspunkt werden, der das Nachdenken, Deuten und Sprechen von freundschaftlichen Lerngemeinschaften aktivieren und antreiben kann.[284]

Das Eingeständnis, eine Situation nicht bewältigen zu können, kann entweder zu einer Beschämung führen (wo dieses Unvermögen mit einem Versagen assoziiert wird) – es kann aber auch, *wo es besprochen wird*, eine emanzipative Kraft entfalten und die Form eines *Protestes* annehmen. Gegen die „Gefahr des Rückfalls in Sprachlosigkeit"[285] wirkt der Protest befreiend, insofern Erfahrungen des Schwankens und des Scheiterns nicht im Nichts enden, sondern den Weg in die Sprache suchen – und damit auch den Weg zu den anderen: Im Protest, so

---

[282] Ebd., 112–113.

[283] Vgl. Arendt 2018.

[284] Der Aspekt, dass negative Erfahrungen in Beziehung auch mit dem Diskurs des Lernens zu sehen sind, wird im vierten Kapitel (‚Unverfügbarkeit') von Teil B vertieft.

[285] Ebd., 109.

Klaus Heinrich, rufen die Sprechenden zu einer Solidarität auf. „Protestari, in der alten gerichtlichen Bedeutung des Wortes, heißt: das Schweigen vor Zeugen brechen, damit Schweigen nicht als Zustimmung mißdeutet wird. Protestari heißt sich zur Wehr setzen gegen ein verstrickendes Schweigen."[286] Die Überlegung, dass ein protestierendes Ansprechen gegen Erfahrungen von Fragilität mögliche neue Wege offenbaren kann, ist nicht in einem naiven Sinne misszuverstehen: Gegen entfremdende Erfahrungen, gegen Erfahrungen des Scheiterns anzusprechen überspringt nicht einfach subjektive (oder kollektive) Probleme oder macht erlittene Erfahrungen nicht ‚einfach wieder gut'; das Eintreten in das Sprechen kann aber einen (öffentlichen) Raum entstehen lassen, in welchem diejenigen, die gegen die drohende Sprachlosigkeit protestieren, nie alleine sind. „Der Sprechende ist nicht allein. Er beschwört den anderen, das Anderssein seiner selbst, mit Worten, in denen Entferntes und Nahes, Vergangenes und Zukünftiges gegenwärtig ist."[287]

Religiöse Bildung steht damit vor der fundamentalen Aufgabe, *freundschaftliche Räume* im Offenen der Gegenwart zu schaffen, in welchen die Schüler*innen sprachfähig bleiben können: Nicht verstummen zu müssen, sondern in der Auseinandersetzung miteinander und mit den vielfältigen anderen (auch den biblischen Narrationen) Wörter zu finden, die ihnen erneut Strukturen zum Leben geben – um je neu und immer wieder gegen Bedrohungen des Nichts-Seins und der Sprachlosigkeit zu protestieren. Denn auch für Religiöse Bildung gilt: „Sprache ist Neinsagen zum Nichtsein."[288]

2.3.3. „Wahrheit gibt es nur zu Zweien"[289]

Im Kontext kultureller und religiöser Bildungsprozesse geht es nicht einfach um das *Begreifen* von Welt, d.h. um eine objektive Erkenntnis von Wirklichkeit, sondern um die Möglichkeit, dasjenige zur Sprache zu bringen, was unbedingt angeht. Wo der Sinn und die Bedeutung der Dinge nicht einfach (naturalisiert) als objektiv gegeben gedacht wird, wird es notwendig, diese Dinge zu besprechen und zu *verstehen* versuchen, d.h. mit anderen in ein Gespräch über die Bedeutung jener Dinge zu treten, die nicht einfach begriffen werden können. Sprache ist daher – in der Diktion der Bildungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe – nicht eine „nutzlose Verdoppelung des Lebens", sondern im Gegenteil die „Instanz, ohne die das Leben sich in der Unwissenheit seiner selbst oder im Chaos auflösen würde"[290]. Es zeigt sich, dass für eine kulturell-religiöse Bildung Gespräche deshalb eine enorme Relevanz haben, weil es in ihnen um das *Verstehen* von jener

286 Ebd., 109.
287 Ebd., 41–42.
288 Ebd., 100.
289 Arendt, Hannah, Wahrheit gibt es nur zu Zweien. Briefe an die Freunde, Juni 2015.
290 Meyer-Drawe 2012, 118.

Welt geht, die nicht in ihrer vollen Bedeutung den Subjekten gegenüberliegt (und damit objektiviert werden könnte), da die Subjekte selbst *Teil* dieser Welt sind.[291]

Im Kontext religiöser Bildung wird Welt nicht als objektiv vorhanden gedacht, sondern als etwas, in das die vielen einzelnen Subjekte eingelassen sind und wesentliche Bestandteile davon bilden. Sprache ist im Kontext dieses Weltverständnisses *Öffnung eines von Menschen geteilten Raumes der Verständigung.* Damit kommt dem Gespräch jedoch ein *Erkenntniswert* zu: Im Austausch mit den anderen kann das sprechende Subjekt über sich selbst, Welt und die am Gespräch Teilnehmenden etwas lernen. Der Philosoph Bruno Liebrucks bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Die Sprache ist nicht da, einem anderen die Dinge mitzuteilen – (...) sie ist dazu da, einem Anderen etwas über die Dinge mitzuteilen."[292]

Das einzelne Subjekt wird in seinen Lernprozessen immer schon durch die Perspektive des anderen (Subjektes) irritiert, bereichert, angespornt, zum Zweifeln gebracht usw. In jedem Gespräch treffen damit von neuem die individuellen Sichtweisen auf die Welt aufeinander, die *erst* durch den Gebrauch von Sprache ansichtig werden. Die Sprache offenbart sich damit als jene fundamentale Wirklichkeit, „in der sich einmal die Weltbegegnung des Menschen vollzieht"[293].

Fundamentale Aufgabe religiöser Bildung ist es daher, den *Wahrheitswert*, d.h. die Bedeutsamkeit solcher Gespräche zwischen den Menschen der Gegenwart, anzuerkennen und Möglichkeiten für diese *Wahrheitssuche im Feld der anderen* zu eröffnen. Dass Gespräche dieses Potential haben, ist für Hannah Arendt unbestritten: Für die Philosophin ist es plausibel, dass das Eintreten in ein Gespräch mit den anderen eine Form der *Wahrheitssuche* darstellt. Ein Wissen, das im Rahmen gemeinsamer Gespräche, gemeinsamen Denkens und gemeinsamen Fragens sich entwickelt, ist nicht grundlegend durch objektive Sachlichkeit bestimmt, sondern vermittelt den Einzelnen zur Welt und zu den anderen, verbindet diese miteinander und lässt die Frage der Erkenntnis zu einer gemeinsamen Angelegenheit werden.

Die möglichen Wahrheiten, die ‚zwischen Zweien' entdeckt werden können, zeichnen sich darüber hinaus durch eine hohe Menschlichkeit aus. Verdeutlicht

---

[291] Diese Unterscheidung von *verstehen* und *begreifen* ist für die religionspädagogische Perspektive essentiell: Jeder Bildungsprozess, der *sprachlich* verfasst ist, kann als letzten Fluchtpunkt des Lernens nicht eine *objektive Erkenntnis* der Wirklichkeit haben. Ein solcher Bildungsprozess würde damit das Unmögliche versuchen: Spätestens seit Hegels Diktum, dass es nichts Unmittelbares gibt, sondern alles schon vermittelt gegeben ist, ist deutlich, dass die Wirklichkeit sprachlich nicht ‚an und für sich' dargestellt werden kann. Die Sprache hat nicht die Aufgabe, das Konkrete direkt zu benennen; – sie ist „von Haus aus nicht imstande, das Konkrete auszudrücken", wie es der Philosoph Bruno Liebrucks auf den Punkt bringt. (Liebrucks, Bruno, Erkenntnis und Dialektik. Zur Einführung in eine Philosophie von der Sprache her, den Haag 1972, 11).

[292] Liebrucks 1972, 11.

[293] Ebd., 8.

werden kann dieser Gedanke an Arendts Interpretation von Freundschaft: In diesem Motiv bindet sie die Begriffe der Wahrheit und der Menschlichkeit unauflöslich aneinander. In Anschluss an Lessing[294] entdeckt Arendt, dass das Gespräch an eine affektive Haltung dem anderen gegenüber geknüpft ist, die sie als *Freundschaft* bezeichnet. Das Gespräch ermöglicht Freundschaften, insofern das Miteinander-Sprechen *Beziehungen* zwischen zunächst einander Fremden spinnt. Explizit grenzt Arendt dabei den Terminus Freundschaft gegen jenen der *Brüderlichkeit* ab: Es geht nicht um ein stilles Einverständnis unter Gleichen (auch nicht ein blindes Verstehen von Schicksalsgenoss*innen), sondern gerade um die Möglichkeit des Verstehens einander Unvertrauter und sich mitunter auch Widersprechender. Freundschaft ist in diesem Sinne auch *politisch*: Die Offenheit für den anderen, die zum Gespräch ruft, schafft erst eine gemeinsame Welt. Dem Gespräch wohnt deshalb ein freundschaftlicher Kern, eine ‚Leidenschaft' für den anderen inne. Die Einübung in die Fähigkeit, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und die Fähigkeit, den anderen in seinen Erfahrungen und Perspektiven verstehen zu lernen, sind für Arendt in emphatischem und ‚präzisen' Sinne Akte der Humanisierung des miteinander geteilten Daseins:

> „Denn menschlich ist die Welt nicht schon darum, weil sie von Menschen hergestellt ist, und sie wird auch nicht schon dadurch menschlich, daß in ihr die menschliche Stimme ertönt, sondern erst, wenn sie Gegenstand des Gesprächs geworden ist. Wie sehr wir von den Dingen der Welt betroffen sein mögen, wie tief sie uns anregen und erregen mögen, menschlich werden sie für uns erst, wenn wir sie mit unseresgleichen besprechen können. Was nicht Gegenstand des Gesprächs werden kann, mag erhaben oder furchtbar oder unheimlich sein, (...) menschlich gerade ist es nicht. Erst indem wir darüber sprechen, vermenschlichen wir das, was in der Welt, wie das, was in unserem eigenen Innern vorgeht, und in diesem Sprechen lernen wir, menschlich zu sein."[295]

In der Frage nach dem Woraufhin (religiöser) Lernprozesse können wir in den Spuren Arendts auf das Ziel verweisen, gemeinsam Welt und sinnvolle Deutungen dieser geteilten Welt zur Sprache zu bringen. In solchen Lernprozessen wird es daher vornehmlich nicht einfach um die Vermittlung „wissenschaftlich legitimierter Perspektiven größerer Kollektive" gehen, sondern vielmehr „um individuell verantwortete Ansichten in freundschaftlichen Verhältnissen."[296]

Es ist nachvollziehbar, dass solche Gespräche anspruchsvoll sind. Sie erlauben nicht ein schnelles ‚Hinwegarbeiten' von Welt, sondern bedeuten einen mitunter mühsamen Eintritt in die Dialoge mit anderen. Die Suche nach Wörtern und die vielfältigen damit verbundenen Übersetzungsprozesse erfordern ebenso eine Anstrengung wie das Denken, das die fremden Wörter zu verstehen und anzuerkennen versucht. Eine Bildung in dieser Dialektik von Sprechen und Hören

---

294 Der Text Arendts ist als eine Dankesrede zur Verleihung des Lessing-Preises verfasst.

295 Ebd., 77.

296 Bormuth, Matthias, Im Spiegel Lessings oder Eine Republik der Freunde. Einleitung, in: Bormuth 2018, 7–39, 30.

benötigt Zeit und Raum. „Gespräche von solchem Ernst benötigen Räume, in denen sie sich entfalten können. Freiräume, die dann genommen wären, wenn am Ende alle unter einer Wahrheit sich zusammenfänden."[297] Wo die eigenen Perspektiven unterbrochen und irritiert werden, wo das Eigene ins Schwanken gerät, braucht es sowohl Zeit für den (gemeinsamen) Austausch als auch für (individuelles) Nachdenken; dem Gespräch wird jedoch eine hervorgehobene Stellung zukommen, insofern es das individuelle Nachdenken dazu einlädt, Resonanzen hervorzubringen und möglich zu machen.

2.4. Eine Phänomenologie des Gespräches: Michel de Certeaus ‚Pädagogische Erfahrungen'

Den Abschluss des Kapitels bildet in weiterer Folge ein Text von Michel de Certeau. Der Theologe und Kulturwissenschaftler veröffentlichte 1969 den Text *Zu Wort kommen lassen. Pädagogische Erfahrungen*[298], in welchem er über die Praxis des Gespräches in pädagogischen Kontexten nachdenkt. In einer Art *Relektüre* soll diesem etwas älteren Text Raum gegeben werden, da darin akribisch der schwankende Charakter von Gesprächen und damit verbundene *Ängste* nachgezeichnet werden. Das Gespräch wird auch hier als *Ort der Erkenntnis* entfaltet, der jedoch von den Gesprächspartner*innen verlangt, immer wieder aufeinander zuzugehen und immer wieder auch Platz für neue Wörter und Gedanken zu schaffen, die in diesen Zugängen aufeinander entstehen mögen. De Certeau analysiert in diesem Text präzise die Schwierigkeiten eines Gespräches (zwischen Schüler*innen und „dem Erzieher"[299]) und versucht diesen auf den Grund zu gehen.

Der Einstieg in den Text erfolgt über eine Wahrnehmung de Certeaus, die aus heutiger Perspektive mit einer gewissen Ironie gelesen werden kann: Auch wenn eine digitale Kultur in den späten 60er Jahren noch in weiter Ferne war, so beginnt de Certeau mit einem Lamento über den Rückgang physischer Präsenz in Gesprächen. Aus seiner Perspektive ist es die zunehmende gesellschaftliche Präsenz der aufkommenden Massenkommunikationsmittel, die ein Nachdenken

[297] Ebd., 31.

[298] Der Text findet sich ursprünglich in einem 1969 veröffentlichten Buch Michel de Certeaus und geht auf einen früher publizierten Artikel in der jesuitischen Zeitschrift *Études* zurück. In deutscher Übersetzung ist der Text seit 2018 zugänglich: de Certeau, Michel, Zu Wort kommen lassen. Pädagogische Erfahrungen, in: Ebd., Der Fremde oder Einheit in Verschiedenheit, Stuttgart 2018, 69–91.

[299] De Certeau verwendet in diesem Text Begriffe aus dem pädagogischen Kontext seiner Zeit: Anstatt von Schüler*innen zu sprechen, redet de Certeau von ‚Zöglingen' und anstelle von Lehrpersonen spricht er von ‚dem Erzieher'. Diese Begriffe, die heute wie aus einer längst vergangenen Zeit erscheinen, werden dort übernommen, wo es das Verständnis des Textes erfordert.

über den Wert und die gesellschaftliche Bedeutung des Gespräches bedingt: „Eines von den Kennzeichen der Zivilisation ist der Rückgang der physischen Gegenwart von Menschen in den Bereichen der Information und der Kultur."[300]

De Certeau versucht, die Dialektik dieser Transformationen zu benennen: Trotz der gesteigerten Möglichkeiten und der individuelleren Zugänge zu Informationen sind diese Kommunikationsformen aus seiner Perspektive durch die Eliminierung des konkreten Gegenübers, und damit durch das Unterlaufen des Gespräches zwischen zwei Subjekten, gekennzeichnet. „Keine Konfrontation, kein Engagement in dieser Beziehung, wo einer sieht und wo der andere gesehen wird. (...) Das Schauen entwaffnet die Gegenwart. Es ersetzt, was nicht mehr erreicht wird oder nicht erreicht werden kann."[301]

Diese Eliminierung (des real präsenten anderen) entschärft Konflikte, da das konkrete Gegenüber zwar anwesend ist, aber „bloß während der Zeit, die jeder ihm einräumt"[302]. Es mag aufregen, entrüsten oder begeistern, was der andere zu sagen hat – zu einem Gespräch, in welchem das Subjekt seine Stimme einbringen kann, führt solche Kommunikation jedoch nicht.

Für de Certeau steht der Verlust der Beziehung als wesentlicher Boden möglicher Gespräche im Vordergrund seiner Ausführungen. Er reflektiert über die Folgen, die solche gesellschaftliche Eliminierung des Gespräches gerade auch für den pädagogischen Kontext haben kann:

> „Dieser Vorrang des Schauens vor der Begegnung oder Kenntnis aus dem Dialog gleicht in der Erfahrung des Erziehers jenem Vorrang, den das Problem seiner Beziehung mit seinen Schülern oder seinen Kindern einnimmt. Ohne Zweifel würden viele Konflikte verschwinden, wenn man seine Eltern nur beim Fernsehen sähe oder den Professor nur im Kino! (...) Aber genau das kann nicht stimmen."[303]

Die erste Feststellung mag überraschen: Wo Gespräche verloren gehen, reduzieren sich scheinbar auch die Konflikte. Gerade die Verdrängung von Konflikten scheint jedoch jenes Moment zu sein, gegen welches sich die Überlegung de Certeaus richtet: Konfliktfreie Lernprozesse scheint es für de Certeau nur jenseits des Gespräches zu geben, dort, wo es darum geht, sich „technisches Wissen anzueignen oder sich einer kollektiven Mentalität anzupassen"[304]. Für das Gespräch jedoch gilt: „Konflikte sind unvermeidbar. Koexistenz ruft Reaktionen der Abwehr oder der Übernahme hervor."[305]

Die Begriffe der Abwehr und der Übernahme scheinen einem militärischen Vokabular entwendet zu sein. Beides sind Figuren, welche eine *Einheit* verteidi-

---

300 Ebd., 71.
301 Ebd., 71.
302 Ebd., 71.
303 Ebd., 71.
304 Ebd., 72.
305 Ebd., 72.

gen (das Eigene gegen das andere) und sich gegen Pluralität wehren. Diese Reaktionen, die den anderen als *Eindringling* in das eigene Universum erscheinen lassen, erschweren die Möglichkeiten des Gespräches.

Der Zugang, den de Certeau wählt, um sich dem Gespräch zuzuwenden, fokussiert zunächst auf eine grundlegende Schwierigkeit, mit der sich die Gesprächspartner*innen konfrontieren müssen: Wie ist mein grundlegendes Verhältnis zum/zur anderen? Die Eröffnung eines Gespräches steht zunächst vor der fundamentalen Hürde, dass es sich nur entwickeln kann, wenn Öffnungen erfolgen, wenn die anderen nicht einfach die ganz anderen sind, die belehrt werden müssen. Die Versuchung (für Pädagog*innen), die Schüler*innen als die *gänzlich Fremden* (und Unwissenden) anzusehen, wird von de Certeau als ein erstes Hindernis des Gespräches benannt.

Ein möglicher Versuch, sich diese *Fremden* vertraut zu machen, fokussiert darauf, diese an die eigene Welt heranzuführen. Pädagog*innen sehen sich mit der Versuchung konfrontiert, das andere zu entschärfen (und als unwesentlich anzusehen), indem sie ihr Eigenes als wesentlichen Inhalt setzen.[306] Gescheitert wird jedoch dort, wo sich Schüler*innen diesem Versuch widersetzen, d.h. wo sie nicht den (vorab des Gespräches bereits feststehenden) Inhalt, den die Lehrpersonen vorstellt, zunächst einfach und unmittelbar anerkennen. Wo Pädagog*innen auf diese Schwierigkeit stoßen, dass ihr vermittelter Inhalt nicht auf die erhoffte Resonanz stößt, sind sie – oder, in der Diktion de Certeaus – ist ‚der Erzieher' dazu verführt,

> „den anderen abzustempeln als einen, ‚der davon nichts versteht' oder ‚völlig unfähig ist'; hart zu bleiben, weil man abgelehnt ist; den Partner an das Bild von dem heranzuführen, der man selbst hätte sein wollen, oder an ein übernommenes Ideal; darüber erstaunt zu sein, dass das Kind Widerstand leistet und anders ist. Instinktiv sagt der Erzieher ‚nein' zu seinem wirklichen Gesprächspartner, der ihm mehr oder weniger bewusst mit Abwehr auf einen mehr oder weniger gewollten Druck hin begegnet."[307]

De Certeau beschreibt eine bekannte pädagogische Desillusion: Den anderen nicht das beibringen zu können, wovon man dachte, dass es wichtig wäre. Er beschreibt die (bewussten oder oftmals unbewussten) Intentionen von Pädagog*innen, nach einem Bilde oder einem ‚Ideal' junge Menschen *formen* zu wollen – und von dem Misslingen dieser Versuche, die dem Widerstand geschuldet sind, den Schüler*innen dabei leisten.

Deutlich wird dabei die Form einer Verhärtung (auf Seiten der Pädagog*innen), die von einer Enttäuschung her wirkt: Die anderen werden als *unfähig* dargestellt, die Wörter, das Wissen und die Überzeugungen der Lehrperson

---

[306] Den wohl pointiertesten Ausdruck für diesen Sachverhalt liefert Käte Meyer-Drawe: „Die Welt des Individuums durch jene des Lehrers (...) zu ersetzen, ist nicht objektiv, sondern falsch." (Meyer-Drawe, Käte, Diskurse des Lernens, München ^{2}2012, 114.

[307] De Certeau 2018, 72.

als wesentlich und wichtig zu erkennen. Die jugendlichen Menschen, die von diesen Sachen ‚nichts verstehen', leisten Widerstand. Der Widerstand rührt aus einem Unwillen heraus: Sich der Sache des anderen, sich dem Diskurs des anderen nicht völlig unterwerfen zu wollen und dessen Wissen als Wesentliches anzuerkennen. In diesem Widerstand bleiben sich die getrennten Welten der jugendlichen Schüler*innen und der Pädagog*innen fremd.

Das ‚Nein' zu einem wirklichen Gesprächspartner entspricht der pädagogischen Intention, den anderen an ein vorentworfenes (Menschen-)Bild heranführen zu wollen. Pädagog*innen, die Lernprozesse dergestalt entwerfen und antreiben, gehen maßgeblich von einem Wissensgefälle zwischen zu Belehrenden und den Lehrenden aus. Offenbar wird dabei jedoch die *Machtstruktur* der Kategorie des Wissens: Lernprozesse, in denen objektive Wissensvermittlung im Fokus steht, offenbaren sich als tendenzielle *Überzeugungsprozesse*, in welcher die Andersheit der anderen nicht *zu Wort kommen* kann, sondern als drohende Fremdheit abzuhalten versucht wird.

Eine erste Konsequenz, die eine scheinbare Unmöglichkeit des Gespräches zu attestieren scheint, ist der Rückzug der beiden Gegenüber auf ihren jeweils vertrauten und *sicheren* Boden: Die beiden Welten trennen sich.

Diese anfängliche Irritation muss jedoch nicht zu einem Abbruch des Gespräches führen, sondern kann (im Gegensatz zur Verhärtung *in sich selbst)* auch zu einer *gesteigerten Wahrnehmung* des anderen führen: Wer ist mein Gegenüber, das meine Welt nicht versteht, das nicht unmittelbar mehr darüber lernen möchte?

Die pädagogische Versuchung an dieser Stelle besteht darin, eine fatalistische Unmöglichkeit zu behaupten: Die Jugendlichen leben mittlerweile in einer ganz anderen Welt, sodass gar kein Gespräch mit ihnen möglich erscheint; die Zeit hat sich verändert – und die Antworten der Erwachsenen auf das Leben erscheinen, um mit Hegel zu sprechen, als *schal geworden*.[308] Diese Unfähigkeit, miteinander in ein Gespräch zu kommen, verdeutlicht sich als eine drohende *Sprachlosigkeit*: Wenn Pädagog*innen von der Einsicht umgetrieben werden, den anderen nichts mehr zu sagen zu haben, dann fühlen sich diese „oft fehl am Platz, unfähig (...) ein Beispiel zu geben oder ein Ideal vorzustellen das den neuen Anforderungen angemessen ist"[309].

Diese ernüchternde Einsicht enthält jenseits der Resignation jedoch auch das Potential, zu einem ersten Schritt eines wirklichen Gespräches zu werden: Die Erschütterung der eigenen Welt, an die mit Klaus Heinrich an anderer Stelle verwiesen wurde, erfährt auch der Erzieher bei de Certeau. Diese widerfährt den Pädagog*innen dort, wo die so fremden Wörter der jugendlichen Schüler*innen den eigenen Diskurs durchkreuzen und diesen ‚schlagfertig' anfragen:

---

308 Vgl. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Phänomenologie des Geistes. Werke 3, Frankfurt a.M. 1970, 84.

309 de Certeau 2018, 72.

> „Ihre Schlagfertigkeit [der Schüler*innen, Anm. D.N.] hebelt das Verständnis aus, das der Erzieher sich vom Leben, von der Kultur und letztlich von den Grundlagen seiner Existenz entwickelt. (...) Sie dringt wie eine giftige Substanz ein, die ein in Jahren aufgebautes Gleichgewicht von innen her zu zersetzen beginnt. (...) Wagen wir, diesem Gift seinen wahren Namen zu geben, das, als Heilmittel verabreicht, den Erzieher aus aller Sprachlosigkeit hervor holen soll. Die Bedrohung, die die Eindringlinge in seine Ideen, sein Werk und seine relative Ruhe hineintragen, ist schlicht und einfach Furcht: Furcht, sein Prestige und seine Autorität zu verlieren, Furcht, die Maske des Privilegs zu verlieren, die der Erwachsene oder der erfahrene Mensch sich aufsetzt, Furcht, die eigenen Grenzen zuzugeben, Furcht, diese Stärke und diese Rechtfertigung, die Erwachsene im bewundernden Blick eines Kindes oder ihrer Schüler finden, schwinden zu sehen, Furcht vor dem Geheimnis der Zukunft und Furcht, dem Fremden zu begegnen, das ein ganz neues Gesicht aufsetzt. Der Spezialist kann einer so drängenden Frage ausweichen und sich im Universum seiner Profession oder seiner Beziehungen einschließen. Der Erzieher kann das nicht.“[310]

Die Worte der anderen dringen in das Universum der Pädagog*innen ein. ‚Wie eine giftige Substanz‘ bringen sie das mühsam aufgebaute Gleichgewicht der eigenen Welt ins Schwanken. Dieser Verlust des Gleichgewichtes ist mit dem Auftreten einer *Furcht* verbunden, die de Certeau als Furcht vor dem *Verlust des Eigenen* umschreibt: Verlust der eigenen Stärke (die auf der unbefragten Sicherheit des eigenen Wissens gründete) und der damit verbundenen Autorität; Furcht vor einer aufbrechenden Unsicherheit, die sich immer dort einstellen kann, wo Fremdem begegnet wird.

Die Schüler*innen werden von de Certeau mit dem Begriff der *Eindringlinge* benannt. Da de Certeau mit dem psychoanalytischen Diskurs Jacques Lacans bekannt war, ist es unschwer vorstellbar, dass der Terminus der Eindringlinge nicht auch Anleihen von diesem Ort bezieht. Aus diesem Grunde kann der Begriff des Eindringlings aus psychoanalytischer Perspektive vertieft werden: Der *Eindringling* ist bei Lacan jener *Störenfried*, der die Harmonie des eigenen Universums unterbricht[311] – ursprünglich auf die Eifersucht unter Geschwistern angewandt, kann de Certeau diesen Begriff metaphorisch auch auf die Beziehung zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen übersetzen: Die Schüler*innen dringen in das Welt-Verständnis, welches die Pädagog*innen mühsam entwickelt haben, ein, und stellen „das Verständnis (...), das der Erzieher sich vom Leben, von der Kultur und letztlich von den Grundlagen seiner Existenz entwickelt [hat]“[312], in Frage. Die *imaginäre* (d.h. für sich vorgestellte) *Ganzheit* der Welt der Pädagog*innen bekommt in diesen schlagfertigen Wörtern der Schüler*innen, die dieses abgeschlossene Wissen immer wieder anfragen, Risse.

Wo etwas in Frage gestellt wird, scheinen zwei Möglichkeiten gegeben: Abwehr oder Öffnung auf die anderen hin. Entgegen einer (melancholischen oder

---

[310] Ebd., 73.

[311] Vgl. Roudinesco, Elisabeth, Jacques Lacan. Bericht über ein Leben, Geschichte eines Denksystems, Wien 2011, 143.

[312] de Certeau 2018, 72.

verärgerten) Abwehr der anderen können Pädagog*innen sich diesem Ansturm an fremden Welten, Wörtern, Gedanken und Fragen öffnen. Damit akzeptieren sie die Verantwortung, sich selbst gerade *nicht* als letzten Garanten des Wissens zu identifizieren, sondern sich einem wirklichen Gespräch zu öffnen und zur Verfügung zu stellen. Pädagog*innen müssen immer wieder die sokratische Lektion erfahren: ‚Ich weiß, dass ich nicht *alles* weiß, dass ich nicht letzte*r Garant*in eines Wissens bin, das ich vermitteln kann.'

In diesem Akt der Öffnung wird auch die humanisierende Funktion deutlich, die Lacan dem Eindringling zuschreibt: Diese besteht darin, dass der Eindringling das Leben *sozialisiert*. Er zwingt das Subjekt, in Beziehungen mit anderen zu treten, will es nicht ‚paranoid' seine eigene Welt als einzig gültige aufrechterhalten. „Erst wo das Subjekt den anderen in der Form einer konflikthaften Bindung anerkannte, gelangte es zur Sozialisation."[313] In dieser Öffnung für die anderen begeben sich auch Pädagog*innen auf schwankenden Boden – sie verlassen das vertraute Terrain, um im Dialog neue Gewissheiten und neue Fragen zu empfangen.

313 Roudinesco 2011, 148.

3. *Religiöse Tradition: Eine Ressource aufs Spiel setzen*

> „Er hat zwei Gegner. Der erste bedrängt ihn von hinten, vom Ursprung her. Der zweite verwehrt ihm den Weg nach vorn. Er kämpft mit beiden. Eigentlich unterstützt ihn der erste im Kampf mit dem Zweiten, denn er will ihn nach vorn drängen, und ebenso unterstützt ihn der zweite im Kampf mit dem Ersten; denn er treibt ihn doch zurück. So ist es aber nur theoretisch. Denn es sind ja nicht nur zwei Gegner da, sondern auch noch er selbst, und wer kennt eigentlich seine Absichten? (...)“
> (Franz Kafka, „Er“)

> „The past is never dead. It is not even past.”
> (William Faulkner)

3.1. Einleitung

„Nachrichten aus einer anderen Welt“[314] – mit diesen Worten beginnt Klaus Heinrich das Vorwort zu seiner Vorlesung über die Psychoanalyse Sigmund Freuds aus dem Wintersemester 1974/75. Dieser kurze Spruch kann das gegenwärtige Verhältnis von Schüler*innen zu religiösen Traditionen zutreffend fassen: Diese ‚Nachrichten‘, welche da auf sie im Religionsunterricht hin und wieder auf sie zukommen mögen, erscheinen nicht nur als aus einer *anderen*, sondern sogar einer mitunter *fremd* gewordenen Welt. Diese Fremdheit kann heute nicht mehr einfach übergangen werden: Die Korrelation der Welt der Tradition und der Lebenswelten der Schüler*innen funktioniert heute nicht mehr problemlos; in der Leere der Moderne sind die vielfältigen Stimmen der Tradition und die Erzählungen des Sinnes, von denen sie berichten, für Schüler*innen nicht mehr unmittelbar verständlich.

Es wurde dennoch deutlich, dass auch in diesem offenen Horizont der Moderne und dem schwankenden Boden der Gegenwart Jugendliche sich nach wie vor Fragen stellen, denen eine religiöse Bedeutung zukommen kann, und die sich um die Fragen nach dem Sinn und dem eigenen Begehren drehen, nach der Frage, was eine*n in dieser Zeit bewegt und antreibt.

Die Tradition ist das bleibend Wichtigste, was im Kontext religiöser Bildung in die *Gespräche* mit Schüler*innen und beim Suchen nach Antworten auf diese Fragen eingebracht werden kann. In den einleitenden Bemerkungen zum Teil B dieser Arbeit wurde bereits angedeutet, dass dieses Einbringen der Tradition in diese Gespräche und die religiösen Bildungsprozesse in zweifacher Weise geschehen kann: Als Zufluchtsort, der letzte Antworten auf die großen Lebensfragen verspricht – und damit die Unsicherheit und Offenheit der eigenen Existenz absichert; oder als Versuch, eine neue Lesbarkeit von Welt, Mensch und Gott

[314] Heinrich 2001, 8.

jenseits der traditionalen Beheimatung der Tradition zu eröffnen, indem sie das Wagnis auf sich nimmt, bei diesem Versuch auch zu scheitern.

Unter diesem Vorzeichen steht das in diesem Kapitel entfaltete Nachdenken über die Bedeutung des *Erinnerns* und des zur-Sprache-Bringens solcher *Nachrichten*, die aus dem Vergangenen auf uns zuströmen. Im Fokus steht dabei die Frage, ob religiöse Traditionen dabei auch jenseits ihrer traditionalen Grenzen noch eine Wirkfähigkeit haben und wie sich diese bestimmen lässt. Erst so können sie zu einer hilfreichen Ressource für jene Schüler*innen werden, die sich nicht mehr unmittelbar religiös verstehen und dennoch sich mit den großen Fragen nach Mensch, Sinn und Welt auseinandersetzen.

Was kann es jedoch für eine Tradition bedeuten, wenn sie derart ‚aufs Spiel gesetzt' wird, dass letztlich über ihre letzte Bedeutung nicht mehr vollends verfügt werden kann? Was bedeutet es, dass im Austausch zwischen Tradition und Schüler*innen – im lebendigen Gespräch – erst *Bedeutungen* gefunden werden und nicht schon ‚an und für sich' feststehen? Wenn der *Sinn* der Tradition jedoch nicht fest steht – ist sie dann einfach von den Rezipient*innen abhängig? Wie transformiert sich die Wirkweise der Tradition außerhalb ihres angestammten Habitats?

Diese Fragen weisen darauf hin, dass nicht nur Schüler*innen, sondern auch die Tradition selbst sich in den Bildungsprozessen der Gegenwart auf einem *schwankenden Boden* wiederfindet. Die Anerkennung dieses schwankenden Bodens muss jedoch nicht einseitig als Unsicherheit aufgefasst werden, sondern kann auch Bedingung der Möglichkeit sein, eine neue *Lebendigkeit* und eine neue *Lesbarkeit* zu entwickeln. Gerade dort, wo eine Tradition ihr eigenes Scheitern riskiert und sich dem offenen Gespräch mit Schüler*innen aussetzt, kann sie zu einer bedeutsamen und sinnvollen *Ressource* werden. Unter diesem Vorzeichen wird in diesem Kapitel eine Annäherung an die Wirkfähigkeit der Tradition im Kontext religiöser Bildungsprozesse der Gegenwart versucht.

3.2. Zur Frage der Wirkfähigkeit religiöser Traditionen jenseits ihrer traditionalen Grenzen

3.2.1. Nachdenken über den Ort der Tradition

Religiöse Traditionen können Schüler*innen heute vielfach fremd sein. Sie sind in vielen Fällen nicht etwas, womit sie selbstverständlich aufgewachsen sind. Eine religiöse Primärsozialisation in religiösen Traditionen mag heute eher die Ausnahme denn die Regel sein.[315] Gerade deswegen scheint es angebracht, über mögliche Wirkweisen religiöser Traditionen auch außerhalb ihrer traditionalen

[315] Vgl. Lehner-Hartmann 2014a.

Grenzen nachzudenken – in jenen Räumen, in welchen sich viele junge Menschen im Kontext individualisierter (A-)Religiosität gegenwärtig bewegen.

Am Boden einer institutionellen Religion dient eine Tradition zunächst der Schaffung eines kirchlichen Sozialkörpers, dessen Identität sie sowohl begründet als auch stabilisiert. Wenn dieser ursprüngliche Kontext einer Tradition jedoch verändert wird – das ist exakt das, was wir vollziehen, wenn wir von einem Übergang von traditionalen zu nicht-traditionalen Lebensweisen sprechen – bedingt dies ein neues Nachdenken über die veränderte Wirkfähigkeit, die mit solchen Verschiebungen einhergeht.

Einer, der sich mit solchen Transformationsprozessen tiefgreifend auseinandergesetzt hat, war Walter Benjamin: In seinen Überlegungen zum *Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* geht er akribisch den Verschiebungen nach, welche die Wirkfähigkeit von *Kunst* eben in jener Zeit durchläuft, in welcher sie aus ihren traditionalen Kontexten herausgelöst und *ausgestellt* wird. Den *Ausstellungswert,* den Benjamin in dieser kulturtheoretischen Analyse der Kunst für ihre Wirkfähigkeit jenseits traditionaler Grenzen zuspricht, lässt sich dabei als fundamentaler Schlüsselbegriff interpretieren, um diese Transformationen zu verdeutlichen. Im Folgenden wird die Analyse Benjamins unter einer religionspädagogischen Perspektive gelesen, um einen Beitrag dazu zu leisten, die post-traditionale Wirkfähigkeit von Traditionen genauer bestimmen zu können und ebenso Potentiale als auch Gefährdungen dieser neuen Gebrauchsweisen anzugeben.

Mit Bezug auf Benjamin kann die These formuliert werden, dass Traditionen im gegenwärtigen geschichtlichen Horizont aus ihrer traditionalen Funktion *aus-gestellt* sind. Diese Ausstellung symbolisiert eine Verschiebung, und dies in doppelter Hinsicht: In Bezug auf den Ort und auch auf mögliche Verwendungsweisen einer Tradition.[316] Zur Verdeutlichung dieser These werden nachfolgend die Überlegungen Benjamins religionspädagogisch gewendet analysiert und produktiv angeeignet.

[316] Beim Begriff der *Ausstellung* handelt es sich um einen alltagspraktischen Terminus. Jedoch scheint er in unserem Kontext zunächst verwirrend und unspezifisch, insofern unklar ist, was eine ‚Ausstellung‘ in Bezug auf religiöse Traditionen konkret bedeuten soll. Wir nehmen diesen Begriff an dieser Stelle auf, insofern er uns eine Möglichkeit anzeigt: Er gibt eine Antwort auf die Frage, welche Art und Weise des Gebrauches der religiösen Narrationen und der Texte einer Tradition in nach-traditionalen Lebenswelten möglich ist. Vorweggenommen kann gesagt werden: Die Stärke des Begriffes der Ausstellung besteht darin, dass er eine emanzipatorische und politische Wirkfähigkeit in sich versammelt, die von einer Theorie religiöser Bildung aufgenommen werden kann.

3.2.2. *Eine ausgestellte Tradition*

Benjamin führt den Begriff des Ausstellungswertes im Rahmen seiner Kunsttheorie ein. In seinem 1935/36 verfassten Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* spricht Benjamin von der Notwendigkeit, angesichts der geschichtlichen Transformationen, welche die kulturellen Koordinaten dieser Zeit tiefgreifend verschieben, völlig neue Kategorien und ein radikal neues Verstehen für die Kunst und ihre Werke zu entwickeln.[317] Für die Kunst stellt sich die Frage, welchem *gesellschaftlichen Gebrauch* sie dient, aber auch, welchem Missbrauch bzw. welcher Gefährdung durch die technische Reproduzierbarkeit neu erkennbar wird.

Die technischen Transformationen verändern die Möglichkeit, Kunst zu gebrauchen. Die Kunstwerke bekommen durch ihre technische Reproduzierbarkeit auch eine neuartige Wirkfähigkeit, da ihre traditionalen Bestimmungen und Möglichkeiten dadurch überschritten werden. Um auf diese veränderte Konstellation zu reagieren, führt Benjamin in die Kunsttheorie neue Begriffe mit einer bestimmten Intention ein (etwa als Schutz vor faschistischer Vereinnahmung der Kunst und zum Zweck eines revolutionären Gebrauches).[318]

Die Verwendung des Begriffes des *Ausstellungswertes* ist genau in diesem spezifischen Sinne zu verstehen – als Gegenbegriff gegen den sogenannten ursprünglichen *Kultwert* des Kunstwerkes. Der *Kultwert* bezeichnet die Wirkweise

---

[317] Benjamin, Walter, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2, Frankfurt a.M. 1991, 431–509.

[318] Für Benjamin war die Kunst zu diesem Zeitpunkt der Gefahr ausgesetzt, durch den Faschismus zu dessen Zwecken eingespannt zu werden. Dies sei an einem Beispiel erläutert: Durch die technischen Möglichkeiten der Reproduzierbarkeit stehen Kunstwerke einer „sehr viel größeren Masse der Anteilnehmenden" (Benjamin 1991a, 503.) zur Verfügung: Ein Film etwa hat eine höhere Reichweite als ein Theaterstück, eine Ton-Aufnahme unendlich vielfältigere Möglichkeiten gehört zu werden als ein Musikkonzert in einem Club; von entscheidender Bedeutung ist, dass diese *Entschränkungen* des Kunstwerkes neue Gebrauchsmöglichkeiten von Kunst eröffnen. Benjamin sieht die Gefahr einer Verzweckung der Kunst zur *Ästhetisierung* der faschistischen Politik. Diese Möglichkeiten zeigen sich in einprägsamer Deutlichkeit etwa dort, wenn wir an die großen Inszenierungen des Nationalsozialismus denken, die durchdrungen sind von einer massentauglichen Ästhetik, die letztlich in einem Ziel kulminierten: In der *Schaffung neuer Kultwerte* (namentlich des Führerkultes) *jenseits des traditionellen Ortes der Kunst*. Diese Möglichkeit ist erst durch die technische Reproduzierbarkeit gegeben und stellt einen neuen Gebrauch von Kunst dar. Die Umgangsformen der Kunst (‚Kultwert') erlangen in dieser transformatorischen Aneignung kein befreiendes Potential, sondern unterdrückende Macht und werden daher zu einem Instrument der Herrschaft: „Der Vergewaltigung der Massen, die er (der Faschismus, Anm.) im Kult eines Führers zu Boden zwingt, entspricht die Vergewaltigung einer Apparatur, die er der Herstellung von Kultwerten dienstbar macht." (Ebd., 506.) Kunst befreit nicht und regt nicht zum Nachdenken an, sondern dient der Inszenierung einer totalen Gesellschaftsordnung.

des Kunstwerkes in *traditionalem* Verständnis: Dem Kunstwerk war in traditionalem Sinne ein gewisser Gebrauch zu eigen, der nicht beliebig war oder von den Rezipient*innen einfach festgelegt werden konnte. In seinem *Kultwert* hat das Kunstwerk eine klar definierte Aufgabe; es ist in seinen Kontext eingebunden und dadurch bestimmt.[319]

Die technischen Reproduktionsmöglichkeiten eröffnen nun eine neue *Zugänglichkeit der* Kunstwerke, die gleichzeitig die Frage aufwirft, wie nun – außerhalb des traditionalen Ortes – mit diesem Kunstwerk umgegangen werden soll. Ein simples Beispiel kann dies verdeutlichen: Eine Musikaufnahme, die in der eigenen Wohnung angehört wird, hat einen anderen *Gebrauchswert* als ein gesungenes Gloria im Rahmen einer kirchlichen Liturgie. Wenn die Funktion des gesungenen Glorias noch eher mit dem Begriff des *Kultwertes* gefasst werden kann (bestimmter Zeit und Ort innerhalb einer Kulthandlung; nur jenen Menschen zugänglich, die an dieser Kulthandlung teilnehmen; ein einmaliges, originales Ereignis; die Bedeutung des Glorias ist in dieser Kulthandlung weitgehend festgelegt etc…), so ist das Hören eines Musikkonzertes – beispielsweise mittels des *technischen Reproduzierungsmittels* einer CD oder digitaler Streamingangebote – weniger durch einen Kultwert geprägt, sondern diesem gegenüber *ausgestellt*: Die Hörer*innen können selbst bestimmen, wann und wo sie die Musik erklingen lassen; die subjektive Interpretation der gehörten Musik nimmt eine größere Bedeutung ein und ist nicht unbedingt festgelegt; die Resonanz, welche diese Musik möglicherweise hervorzurufen vermag, kann über einen Ort hinaus an vielen *pluralen* Orten (gleichzeitig) und *unterschiedlich* erfolgen, ohne dass deren Stimmigkeit durch eine vorgeschaltete Autorität beurteilt werden kann usw.

Dieses Beispiel illustriert entscheidende Verschiebungen in Bezug auf die Funktion und den Gebrauch von Kunstwerken, die durch die technische Reproduzierbarkeit bewirkt werden: Größere Selbstständigkeit gegenüber dem Original (1), Unabhängigkeit gegenüber den angestammten Orten und Zeiten (2), offenere Rezeptionsmöglichkeiten (3). Eine zusätzliche Konsequenz dieser Verschiebung benennt Benjamin mit dem Begriff des *Autoritätsverlustes (4)*: Wo die traditionelle Bedeutung eines Kunstwerkes zurückgedrängt wird, dort verliert es auch seine Autorität: „Was aber dergestalt ins Wanken gerät, das ist die Autorität der Sache, ihr traditionelles Gewicht."[320]

---

[319] „Die ursprünglichste Art der Einbettung des Kunstwerks in den Traditionszusammenhang fand ihren Ausdruck im Kult. Die ältesten Kunstwerke sind, wie wir wissen, im Dienst eines Rituals entstanden (…)" (Ebd., 441.) Benjamin spricht von einem Kultwert als der ursprünglichsten Bedeutung des Kunstwerkes. „Der einzigartige Wert des ‚echten' Kunstwerks hat seine Fundierung im Ritual, in dem es seinen originären und ersten Gebrauchswert hatte." (Ebd., 480.) Wir können hier etwa an die religiösen Kunstwerke in Kirchen oder Tempeln denken: Der Ort des Kunstwerkes war festgelegt, nur dort konnte es seine autoritäre Wirkmacht ausstrahlen.

[320] Ebd., 438.

Wo ein Kunstwerk aus dem traditionalen Kontext *ausgestellt* wird, ist der mögliche Gebrauch „dem Original gegenüber selbstständiger“[321]. Die neue Wirkfähigkeit der Kunstwerke geht über ihre Fundierung im tradierten Kontext hinaus. Mit Hans-Dieter Bahr, der Benjamins Gedanken hier (indirekt) fortführt, kann somit gesagt werden: „aus-gestellt enden ihre Funktionen als offene“[322].

Mit dieser Feststellung fallen entscheidende Würfel für die Frage nach der neuen Wirkfähigkeit von Kunstwerken bzw. von Tradition im post-traditionalen Kontext: Die *Offenheit* im Gebrauch besteht darin, dass jenseits der traditionalen Grenzen der Kunst (und wir können hinzufügen: auch der Religion) ihre ‚Werke‘ einen vielfältigen, neuen und offenen Gebrauch ermöglichen. Die Ausstellung aus dem traditionalen Rahmen wird daher als eine Art *Außerkraftsetzung* des ursprünglichen, autoritativ festgelegten Gebrauches dieser textlichen, bildlichen und rituellen Kunstwerke interpretierbar.[323] Mit Benjamin wurde deutlich, dass eine in sich feststehende Wahrheit (des Kunstwerkes) und einen kultischen Gebrauch einer Tradition es *nur am Ort der Tradition selbst* geben kann. Außerhalb dieses Ortes verliert sie ihre Autorität, den Gebrauch mit den religiösen Kunstwerken (Bildern, Ritualen, Texten usw.) letztgültig *festzulegen*.

Dabei ist es von entscheidender Bedeutung darauf hinzuweisen, dass diese Ausstellung nicht einfach den möglichen Gebrauch einer (kulturellen oder religiösen) Tradition negiert oder zerstört.[324] Vielmehr drückt der Terminus *Ausstellung* zunächst eine Verschiebung bzw. Erweiterung der Wirkfähigkeit an: Weg vom (ausschließlich) traditionalen Ort – hin in die Sphäre der öffentlichen (post-

[321] Ebd., 476.

[322] Bahr, Hans-Dieter, Die Sprache des Gastes. Eine Metaethik, Leipzig 1994, 318.

[323] Diese Ausstellung zerbricht damit auch die Macht einer Deduktion: Die Subjekte bekommen ihre Identität in einer offenen und pluralen Moderne nicht mehr (oder nur mehr in problematischer Weise), wo sie sich einem normativ festgelegten Sinn, einer einheitlichen, autoritativ festgelegten Wahrheit einer bestimmten Religion unterordnen. Die Schüler*innen befinden sich nicht mehr an einem traditionalen Ort, an welchem es darauf ankommen würde, sie in diesem Ursprung zu verwurzeln. Vielmehr finden sie sich vor dem offenen Horizont der Moderne wieder, selbst aus-gestellt aus einer Tradition. Von diesem Standpunkt her ist es auch nicht verwunderlich, dass es in religiösen Bildungsprozessen immer wieder „Probleme mit einem Glauben [gibt], dessen Wahrheit dogmatisch fixiert ist.“ (Englert 2019, 75.)

[324] Es wäre nichts so falsch als jene Interpretation, diese Offenheit mit einer neuen Beliebigkeit zu assoziieren. Diese offen gewordenen Umgangsweise (mit den Kunstwerken) ist aus der Perspektive Benjamins unauflöslich mit einer enormen Verantwortung verbunden, insofern sich in ihr eine *politische* Bedeutung kristallisiert. Deshalb drängt Benjamin darauf, den gesellschaftlichen Gebrauch aus-gestellter Werke zu reflektieren, insofern ihre Wirkweise sich auch als Gefährdung gesellschaftlichen Zusammenlebens manifestieren kann. Benjamin hat dies in der Analyse des Faschismus deutlich gemacht: In seiner Lesart hat der Faschismus den *traditionalen Gebrauch* des Kunstwerkes, seinen *Kultwert*, einfach jenseits der traditionalen Grenzen der Kunst zur Anwendung gebracht – wir haben bereits auf die ästhetische Inszenierung des Führer-Kultes hingewiesen, der auf einer solchen gesellschaftlichen Inszenierung des Kultwertes gründet.

säkularen) Gesellschaft. Für Benjamin besteht darin eine neuartige „verborgene politische Bedeutung“[325], welche den Kunstwerken (oder in unserem Kontext: religiösen Narrationen) zukommt. Sie werden zu *Ressourcen*, die *wirkfähig* sind, das gesellschaftlich-kulturelle Leben zu prägen – eben auch jenseits der traditionalen Grenzen.[326]

Im Versuch, die Analysen Benjamins für den religionspädagogischen Kontext zu übersetzen, wird deutlich, dass eine Tradition jenseits ihres traditionalen Kontextes (und der Religionsunterricht am öffentlichen Ort der Schule ist als solcher interpretierbar) nicht in traditionaler Art in Gebrauch genommen werden kann, d.h. nicht einfach als eine *Einführung in das Christentum* wirkt; diese Erkenntnis stellt für die gegenwärtige Religionspädagogik noch keine große Überraschung dar: Rudolf Englert führt einen nicht-traditionalen Umgang mit Traditionen sogar als Normalfall religionspädagogischen Handelns an, wenn es etwa korrelationsdidaktisch um eine „kritische Hermeneutik der christlichen Tradition“[327] geht. Nicht-traditional bedeutet für ihn, dass „Relevanz und Verbindlichkeit dieser Tradition [...] nicht mehr schlicht vorausgesetzt [werden]“[328], sondern diese sich im Zueinander zwischen Schüler*innen mit ihren biografischen Erfahrungen einerseits und der Tradition andererseits erweisen müssen. Religiöse Bildung bemüht sich in dieser nicht-traditionalen Umgangsform mit Tradition darum, Reflexions- und Rationalisierungsprozesse in den Umgang mit Tradition einzuspeisen: „Kritische Auseinandersetzung, immer wieder neue Interpretation, kontroverses Gespräch, kreative Transformation.“[329] In einer nicht-traditionalen Umgangsweise mit der Tradition hat diese in gewisser Weise ihre ‚Ursprungsmächtigkeit‘ eingebüßt, d.h. sie hat nicht mehr die Kraft, den Subjekten eine letzte Beheimatung anzubieten. Diese Aufgabe, Beheimatung und damit auch Identität zu verleihen, ist eine traditionale Wirkweise von Traditionen.

Was in den Überlegungen Benjamins allerdings ebenso deutlich wird, ist, dass die vielfältig individuellen Rezeptionen biblischer Erzählungen und die Art und Weise ihrer Ingebrauchnahme radikal offen geworden ist und der Versuch, die *eine* Bedeutung des Textes und den *einen* Sinn einer Erzählung festzustellen (oder als zu erreichendes Lernziel zu konzipieren), nicht mehr möglich ist: *Was* diese Texte den Rezipient*innen sagen und welche Resonanzen sie bei ihnen zum Schwingen bringen (oder eben auch nicht), kann nicht mehr im Vorhinein

---

325 Benjamin 1991a, 485.

326 Dabei wird ersichtlich, dass eine de facto gegebene Anwendbarkeit des traditionalen Gebrauches jenseits traditionaler Grenzen nicht ohne Problematiken möglich ist, d.h. eine Weiterverwendung des Kultwertes (als zentrale traditionale Funktion) außerhalb traditionaler Wirkfelder bestimmte Gefährdungen impliziert.

327 Englert 2008, 97.

328 Ebd., 97.

329 Ebd., 97.

bestimmt werden.[330] Die *politische Wirkfähigkeit* einer ausgestellten Tradition besteht darin, dass sie nun in den Lebenskontexten und Lebenswelten der Schüler*innen zu wirken beginnen kann, d.h. die *Wahrnehmungen*, *Deutungen* und das subjektive *Handeln* der Schüler*innen *jenseits* der Grenzen der Tradition beeinflusst (oder eben wirkungslos bleibt). Vereinfacht ausgedrückt: Den biblischen Erzählungen kommt nicht einfach eine festgelegte Bedeutung zu, sondern kann auch als ausgestellte Tradition jenen *etwas zu sagen haben*, die sich nicht mehr unmittelbar als religiös verstehen; sie transformiert sich in eine kulturelle Ressource, welche die Selbst- und Weltdeutungen aller Menschen inspirieren oder irritieren kann, unabhängig ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Tradition.

Eine aus-gestellte Tradition ermöglicht es damit, biblische Narrationen in ihrer *reinen Potenz* als auch *Fragilität* in den offenen Horizont der Gegenwart einzubringen. Eine ausgestellte Tradition ist somit eine, die in ihrer ganzen Kraft, aber auch in ihrer ungeschützten Schwäche auf dem Spiel steht. Ihre Wirkfähigkeit ist abhängig von den pluralen Wegen und Möglichkeiten ihrer Rezeption, d.h. abhängig davon, ob sie als Ressource für die Weltgestaltung aktiviert wird oder nicht.

Gleichzeitig verdeutlichen die Analysen Benjamins, dass diese neue Fragilität und Potenz der Tradition auch verdrängt werden kann und damit die Chancen, ihre Wirkfähigkeit außerhalb traditionaler Grenzen zu entfalten, nicht wahrgenommen werden. Diese transformierte Wirkfähigkeit religiöser Traditionen wird auch in gegenwärtigen Bildungsprozessen dort nicht zur Geltung gebracht, wo am traditionalen Gebrauch der Religion festgehalten wird (wenn auch mitunter in modern anmutender Weise). Zwei Beispiele sollen diese Gefahr mit ihren jeweiligen Konsequenzen verdeutlichen:

3.2.3. Unzureichende Umgangsformen mit Tradition

1) Auf dem Boden der Tradition, d.h. innerhalb ihrer eigenen Grenzen, ist es eine der zentralen Aufgaben der Religion, dass sie den Subjekten eine *Identität* verleiht: Wo eine Gemeinschaft die identischen Texte hört, die identischen Rituale zelebriert und dem allesamt einen identischen, d.h. gleichlautenden und gleichbleibenden Sinn zuspricht, stabilisiert die Tradition die Existenz dieser Gemeinschaft.

In einer postsäkularen Gesellschaft und am öffentlichen Ort der Schule ist es im Kontext des Religionsunterrichtes jedoch nicht ausreichend, an diese traditio-

---

330 Es ist der Verdienst der gegenwärtigen Bibeldidaktik, dass sie diese paradigmatischen Verschiebungen wahrnimmt und in didaktische Konzeptionen zu übersetzen beginnt. Exemplarisch kann hierfür auf den bibeltheologischen Ansatz Mirjam Schambecks verwiesen werden, der im Teil C der Arbeit genauer vorgestellt wird. Vgl. Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen ²2018, 461–469.

nale Wirkfähigkeit der Tradition anzuknüpfen: In religiösen Bildungsprozessen lediglich an den traditionalen Gebrauch einer religiösen Narration, religiöser Rituale oder theologischer Denkstrukturen zu erinnern entspricht in der Diktion Benjamins der zeitlosen und ungebrochenen Aktualisierung des Kultwertes; es wäre die Annahme, dass der objektiv-autoritär festgelegte Sinn des Textes einfach in Lernprozessen an die Schüler*innen vermittelt werden muss. Diese Umgangsweise verspielt die neuen offenen und politischen Möglichkeiten des Gebrauches und verkennt den Ort junger Menschen in post-traditionalen Zeiten. Sie verhindert, dass diese Tradition an diesem neuen Ort noch eine Relevanz entfalten kann.

Stattdessen suggeriert sie, die Identität der Subjekte zu garantieren, wenn diese sich an den traditionalen, immer gleichbleibenden Gebrauch und den vermeintlich *ursprünglichen* Sinn der Tradition rückbinden. Klaus Heinrich hat diese traditionale Denkform in seinen religionswissenschaftlichen Untersuchungen als ‚ursprungsmythisches Denken' benannt und auf seine heutige gesellschaftliche Aktualität hingewiesen:[331] Gerade in unsicheren Zeiten kann der Rückgriff auf eine Tradition und deren traditionale Ingebrauchnahme eine Versuchung darstellen. Identität wird hier dadurch gewonnen, indem sich das vereinzelte Subjekt an den Ursprung klammert und seine Identität an dieser Wurzel zu finden versucht; der „Zwang der Ursprünge"[332] suggeriert, dass die Menschen ihre Identität nur in der Verwurzelung in der Tradition finden können, oder anders formuliert: das *Neue* bekommt in der ursprungsmythischen Logik ihre Bedeutung nur, indem sie sich im *Alten* festbindet.

Mit Heinrich wäre auf die entmündigende und gewaltvolle Struktur einer solchen religiösen Denkform hinzuweisen. Gerade der Kontext moderner kultureller und religiöser Pluralität verdeutlicht die Problematik dieses traditionalen Umgangs mit Tradition, insofern Identität durch die Rückbindung an den Ursprung abzusichern versucht wird – und nicht durch das Sich-Auseinandersetzen mit der pluralen Gesellschaft. Die Möglichkeit, einen Beitrag zum gemeinsamen öffentlichen Leben zu leisten, wird im Kontext dieser Denkform verwirkt.

2) Zum anderen ist es auch nicht unproblematisch, einfach Elemente einer religiösen Tradition im Sinne einer *Ästhetisierung* der eigenen individuell gewordenen Religiosität zu gebrauchen. Hier würden die biblischen Erzählungen, nach dem Ende ihrer traditionellen religiösen Verwendung, nun auch ihre politische Dimension verlieren.

Exemplarisch verdeutlicht werden kann dies durch die metaphorische Rede des Marktes der Religionen: Dieses Bild suggeriert, als ob Religionen *geschlossene Sinnprodukte* darstellen, aus welchen die spätmodernen Menschen dasjenige

---

331 Vgl. Heinrich 1982, 59–60.

332 Ebd., 31. Wie gefährlich aus der Perspektive Heinrichs diese ursprungsmythische Logik ist, zeigt sich, wenn er das deduktive Verfahren des Ursprungsdenkens als „das sprachliche Modell des Totalitarismus" kennzeichnet. (Ebd., 31.)

auswählen können, was sie anspricht und sie bei der „Suche nach ihrem ‚wahren Ich'"[333] unterstützen mag. Roebben verdeutlicht, dass Religion hier weniger in ihrer emanzipativen Dimension in Anspruch genommen wird (das wäre eine Anerkennung des Ausstellungswertes), sondern hier die Aufgabe bekommt, den „Mythos der Selbstverwirklichung"[334] mitzuschreiben und ein (religiöses) Image des spätmodernen Menschen zu *kultivieren*. In der Diktion Benjamins wird auch hier am Kultwert festgehalten, nur jedoch in einer transformierten Form: In dieser Denkform wird *das einzelne und autonome Subjekt selbst* zum *Gegenstand des Kultes*: „Religiöse Erzählungen, Symbole, Traditionen und dergleichen werden dann dem Image Building der jeweiligen Person dienstbar gemacht."[335] Die religiöse Tradition dient hierbei der Ästhetisierung des subjektiven Lebensstiles – und verliert dabei die Möglichkeit, ihr aufklärerisches und politisch-emanzipatives Potential zu entfalten.

3.2.4. Die Befremdlichkeit und Fraglichkeit der Tradition als religionspädagogische Gelegenheit

Bei beiden eben entfalteten Spielarten handelt es sich um die Vorstellung, dass religiöse Traditionen einen in-sich-geschlossenen Sinn tradieren. Tradition verliert ihre kritisch-konstruktive Bedeutung dort, wo sie lediglich als *positives Wissen*, als allzu glatte und zeitlos verfügbare Sammlung von Lebensweisheiten angesehen wird. Wenn Religion ausschließlich als Ressource zum ‚Image-Building' degradiert wird, verliert sie ihre gesellschaftspolitische Relevanz. Sie wird dabei bloß in der Funktion des Kultwertes in Gebrauch genommen, ohne dass die Frage gestellt wird, ob man damit dem politischen Anspruch, der eine Tradition begleitet und in ausgestelltem Kontext erneut deutlich wahrgenommen werden kann, gerecht wird. Diese bloß traditionale Rezeption des Kultwertes in religiösen Bildungsprozessen der Gegenwart verdeutlicht die Gefahr, dass Irritationen und Widersprüche, die von einer Tradition ausgehen und einen herausfordernden *Anspruch* an die Menschen stellen könnten, in den Hintergrund verdrängt werden. Sie kann nicht in ihrem politischen und offenen (d.h. von den Rezipient*innen abhängigen) Potential abgerufen werden, das sich nur in einem zutiefst geschichtlichen Sinne verwirklichen und je neu offenbaren kann.

Für religiöse Bildung bedeutet dies, dass sich zwischen Schüler*innen und der Tradition überhaupt erst ein Raum öffnen muss, in welchem die Frage, welche *neuen* Deutungen und Bedeutungen einer Tradition in den gegenwärtigen Lebenskontexten erhalten kann, gestellt werden kann. Die Tradition muss in religiösen Bildungsprozessen *ausgestellt* werden; die offene und politische Bedeutung einer Tradition kann gar nicht erst wahrgenommen und zur Sprache

[333] Roebben 2011, 51.
[334] Ebd., 51.
[335] Ebd., 51–52.

gebracht werden, wenn (in ursprungsmythischen oder ästhetisierenden Lernprozessen) Religion unmittelbar über ihren Kultwert bzw. ihre vermeintlich traditional-zeitlose Bedeutung in Gebrauch genommen wird.

Gerade weil die *unmittelbare Bedeutung* einer ausgestellten Tradition in religiösen Bildungsprozessen nicht mehr angegeben werden kann, liegt der religionspädagogische Fokus darauf, die *Offenheit* etwa einer biblischen Erzählung stark zu machen: Aus religionspädagogischer Perspektive bedeutet dies, in Traditionen auch *anderes* zu sehen, als „was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben“[336]. Die Akzeptanz einer unmittelbaren Sinnlosigkeit einer Erzählung klingt gewagt – sie bedeutet jedoch nicht mehr, als die Subjekte in ihrer Verantwortung als Rezipient*innen ernst zu nehmen und ihnen eine grundlegende theologische Fähigkeit zuzuerkennen, nach der Bedeutung und Relevanz des Textes im Offenen der Gegenwart *fragen* zu können.

Dort, wo eine Tradition aus den bekannten und tradierten Deutungen und Bedeutungen ausgestellt wird, wird das Risiko eingegangen, dass dieses neue Fragen und Suchen nach sinnvollen Interpretationen einer Erzählung auch scheitern kann und die Erzählung bei den Rezipient*innen keine Resonanz mehr hervorruft, d.h. in ihren Lebenswelten nicht mehr zum Sprechen gebracht werden kann. Der offenen und politischen Bedeutung der ausgestellten Tradition kann jedoch bloß in diesem Wagnis des Scheiterns gerecht werden.

Vereinfacht gesagt ergeht hier die Anforderung an zeitgemäße religiöse Bildung, in der Begegnung mit Tradition nicht einfach (religiös oder alltagsweltlich) traditionell Bekanntes und scheinbar Selbstverständliches in den Vordergrund zu rücken, wie es noch eine weit verbreitete religionspädagogische Tendenz ist. Dies wird exemplarisch in einer Kritik Bernhard Grümmes deutlich:

> „Sind nicht die Lernprozesse im Religionsunterricht so angelegt, dass vor allem jene Erfahrungen thematisiert und eingespielt werden, die zu den Lehrenden wie zu den Schülerinnen und Schülern passen? Ist es nicht vor allem so, dass hier Passungen und weniger Irritationen gesucht werden, Harmonie statt Provokation?“[337]

Das *Passende* ist hier das traditional Bekannte. Der *Ausstellungswert* der Tradition ist – in der Diktion Grümmes – eher dort gewahrt, wo eine Narration in ihrer *Befremdlichkeit* und *Fraglichkeit* in religiösen Bildungsprozessen zu Wort kommen kann; wo weder Schüler*innen noch den Lehrenden bereits bekannt ist, was aus einer Erzählung die Leser*innen ansprechen und welche Fragen und Inspirationen diese bei den lernenden Subjekten hervorrufen wird. Die Suche nach neuen Bedeutungen kann ein *offenes Gespräch* zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und der Tradition hervorrufen, in welchem um die Deutungen dieser ausgestellten Tradition gewürfelt wird.[338]

---

336 Englert 2008, 85.

337 Grümme 2015, 30.

338 Diese Befremdlichkeit und Fraglichkeit kann andererseits auch nur gewahrt werden, wenn die Tradition selbst zu Wort kommen kann. Dies gelingt dann, wenn entgegen der

3.3. Religiöse Narrationen als Ressourcen für die Gegenwart

3.3.1. *Eine neue Offenheit für religiöse Traditionen im kulturwissenschaftlichen Diskurs*

Diese neue Art und diese neuen Möglichkeiten nicht-traditionaler Ingebrauchnahme der ausgestellten jüdischen und christlichen Tradition können gegenwärtig vielfach beobachtet werden – die Analyse Benjamins, dass ausgestellte Traditionen eine neue Lesbarkeit erhalten, wird hierbei implizit bestätigt. Rudolf Englert verweist darauf, dass im kulturwissenschaftlichen Diskurs – „unter dem Stichwort des ‚kulturellen Gedächtnisses'"[339] – in neuer Vielfältigkeit auf Traditionen Bezug genommen wird.[340] Auch im philosophischen Diskurs finden wir eine neue Lebendigkeit des Bezugs auf das biblische Erbe: Denker*innen wie Agamben, Badiou, Butler, Nancy oder etwa Žižek greifen in ihren Analysen der Gegenwart auf jüdische und christliche Traditionen zurück, da sie eine neue Lesbarkeit postmoderner Herausforderungen ermöglichen.[341]

---

unkritischen Subjektorientierung und der Abdrängung der Religion ins *Feld des Privaten* im Kontext religiöser Bildung immer auch der Tradition selbst ein *Rederecht* gesichert wird und ihre Ansprüche nicht einfach in den spätmodernen Aneignungsprozessen übergangen werden. Diese von Rudolf Englert stammende Überlegung (der Tradition ein Rederecht zu sichern) intendiert nicht eine restaurative Verankerung der ‚einzig wahren' Bedeutung eines Textes auf der Seite der Tradition, sondern dient als Bedingung der Möglichkeit für ein kritisches und offenes Gespräch, das im Hin-und-Her zwischen Tradition und den Subjekten je neu entstehen kann.
Gerade weil heute Tradition „nicht mehr so sehr als ein Mittel zur Einschränkung als vielmehr zur Eröffnung von Möglichkeiten wahrgenommen [wird]," (Englert 2008, 88.) gilt es, ihr „gegenüber einem sich ihre gegenüber mittlerweile häufig geradezu herrscherlich gebärenden Subjekt gewissermaßen Rederecht zu sichern." (Ebd., 85.) Für Englert geht es eben darum, dass in der Zuwendung zum Subjekt zumal auch vergessen wurde, „hermeneutische Mittel" (Ebd., 85.) für den Umgang mit Tradition auszuarbeiten, welche diese in ihrer Dignität zu würdigen weiß und dafür Sorge trägt. „Der Tradition ‚Rederecht sichern' soll heißen: für ihr Recht einzutreten, in ihren eigenen Intentionen wahrgenommen zu werden. (...) Sich probeweise auf die Seite der Tradition zu stellen, kann allerdings nicht heißen (...) die Subjekte zum Schweigen zu bringen (...) Aber es heißt sehr wohl, sich um Formen des Verstehens zu bemühen, die einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben." (Ebd., 85.)

339 Ebd., 101.

340 Englert bringt diese Bewegung formelhaft auf den Punkt: „Während die Moderne die Tradition bekämpfen musste, weil diese noch ein wirklich machtvoller und prägender Faktor war, kann man es sich in der Postmoderne erlauben, Traditionen leben zu lassen, gerade weil sie alles Obligatorische verloren haben." (Englert 2008, 101.)

341 Zum pluralen Umgang mit dem biblischen Erbe im zeitgenössischen philosophischen und kulturwissenschaftlichen Diskurs: Vgl. Guanzini, Übersetzungen.

Das Gespräch mit dem kulturwissenschaftlichen Diskurs ermöglicht es der Religionspädagogik, deutlich die Relevanz davon zu sehen, wie wichtig die *Bildung* grundlegender Fähigkeiten für die Auseinandersetzung mit Traditionen in post-traditionalen Kontexten ist. Dort, wo diese Fähigkeiten nicht gebildet werden, geht etwas für die europäische Kultur- und Religionsgeschichte verloren, das nicht einfachhin ersetzt werden kann.

Die *Aktualität* der Religionen betrifft damit nicht das bloße Vorhandensein eines kirchlichen oder wie immer gearteten religiösen Sozialkörpers, zu dem man sich bekennen und bekehren müsste. Vielmehr besteht sie darin, dass etwa religiöse Narrationen einen Beitrag zur Hermeneutik gesellschaftlicher Prozesse und Zustände leisten können, weil in ihnen sich fundamentale Deutungen verbergen, wie Welt und Mensch-Sein verstanden werden kann.

Die darin implizierte Pointe besteht darin, dass religiöse Narrationen daher auch für jene fruchtbar gemacht werden können, die nicht institutionell-religiös sozialisiert sind. Ausreichend ist die Bereitschaft, mit religiösen Traditionen in ein Gespräch zu treten, nach den darin verborgenen Deuterahmen von Mensch und Welt (und Gott) zu fragen und sich damit produktiv-kritisch auseinanderzusetzen. Die nicht-traditionale Wirkkraft der Religionen besteht in der Möglichkeit, die Fragen einer jeden neuen Generation in eine Relation zu den präsentierten Geschichten zu bringen und eine Auseinandersetzung einzugehen. Die Aktualität der Religionen, welche die Religionspädagogik fruchtbar machen kann, besteht in genau dieser Hinsicht.

Auch der französische Sinologe und Philosoph Francois Jullien, der in seinen Arbeiten sich in das posttraditionale Gespräch mit dem biblischen Erbe begibt, sieht in diesem etwas konserviert, das nicht einfach durch eine säkulare Vernunft ersetzt werden kann: Julliens Beschäftigung mit dem Christentum ist nicht „aus Gründen der kulturellen Identität (Ist Europa christlich?)“ motiviert, sondern vielmehr „aus Gründen der Ergiebigkeit für die Kultur“[342]. Diese Weichenstellung ist wesentlich: Die Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition wird in der Hoffnung geführt, dass es nicht einfach um die Klärung und Feststellung der eigenen kulturell-religiösen Vergangenheit geht[343], sondern darum, welche „Möglichkeiten für den Geist“[344] der Gegenwart das biblische Denken und die jüdische und christliche Erzähltraditionen beinhalten. Es geht für Jullien um eine Spurensuche danach, „was das Christentum an *Erforschendem* und tatsächlich Produktivem in sich enthält“[345], das für die gesellschaftlichen und kulturellen Konstellationen und das plurale gesellschaftliche Miteinander der Gegen-

---

342 Jullien, Francois, Ressourcen des Christentums. Zugänglich auch ohne Glaubensbekenntnis, München 2019, 7.

343 Diese Form der Inanspruchnahme von Religion wäre eine Spielart des traditionalen bzw. ursprungsmythischen Gebrauches.

344 Jullien 2019, 7.

345 Ebd., 19.

wart hilfreich sein kann. Die Intention der Rezeption betrifft den möglichen Beitrag der Tradition für das Leben in der Gegenwart: „Haben die meist paradoxen Kohärenzen des Christentums für unser Denken, und zwar vor allem für unser Denken der *Existenz*, noch einen Gebrauchswert?“[346]

Der Sinologe und Philosoph bringt einige illustrierende Beispiele[347], die erkennen lassen, dass diese Auseinandersetzung mit einer Tradition durch nichts ersetzt werden kann, insofern es sich in ihnen nicht um ein zeitloses Sinnkonzept handelt: Weder geht es um die Frage, welche *ethisch-moralischen Gehalte* man aus dieser Religion heute noch herausdestillieren könnte, um sie als allgemeine und zeitlos gültige *Werte* anzuerkennen („die Heilige Schrift würde sich dann auf eine ganz elementare Lehre für einen rein praktischen Gebrauch reduzieren“[348]), noch geht es nicht einfach um die bloße Tradierung jener Gehalte einer Tradition, die scheinbar auch heute noch auf offene Ohren stoßen und damit harmonisch in das Gesamtgefüge der Gegenwart eingefügt werden können:

> „Handelte es sich hierbei [bei der christlichen Tradition, Anm. D.N.] um ein Relikt, so müsste man sich fragen, was dabei noch nicht überholt sei. Und ich frage mich, ob eine so ausweichende Haltung heute nicht bis hinein in die Kirche zu finden ist, die sich viel lieber mit Ökologischem oder Humanitärem als mit der nicht-gestellten Frage beschäftigt: Was hat das Christentum *dem Denken angetan*?“[349]

Die beiden Beispiele verdeutlichen das enorme Potential biblischer Erzählungen im Kontext zeitgemäßer religiöser Bildung: Die Auseinandersetzung mit einer ausgestellten Tradition kann nicht adäquat ersetzt werden, indem stattdessen zeitlose Werte oder bloß das harmonisch *Passende* Schüler*innen vermittelt wird, das sich unmittelbar aus ihren biografischen Kontexten heraus selbstverständlich erklärt. Für Jullien steht demgegenüber im Vordergrund, wie die Nachrichten aus dem Vergangenen (durchaus auch irritierend) *zum Denken anregen* können. Damit ist eine mögliche religionspädagogische Aufgabe formuliert. Die Intention der Wiederaufnahme der christlichen Tradition liegt somit

---

[346] Ebd., 11. Die Frage, welche Anstöße zum Denken die jüdische und christliche Tradition für die Gegenwart bereithält, zeigt einen Weg an, welchen die Religionspädagogik zu vertiefen hat: Die *Relevanz- und Substanzproblematik*, von welcher religiöse Bildung gegenwärtig herausgefordert ist, hat seine Wurzeln mitunter in der unzureichenden theologischen und philosophischen Tiefe des Religionsunterrichtes. Vgl. Englert 2013; Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hrsg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i.Br. 2015.

[347] Jullien nennt hier etwa „den Zugang zur Logik des *Paradoxen*, zu der das Christentum so gewaltig beigetragen und deren Intelligenz es entfaltet hat“ (Jullien 2019, 17.), oder die relationale Fassung des Menschseins; er nennt den Begriff *Gottes* als zentrales biblisches Zeichen der Verwiesenheit des Menschen auf Alteritäten, welche das Christentum dem Denken eingetragen hat.

[348] Ebd., 12.

[349] Ebd., 9.

in der Frage, welches Denkpotential die biblischen Narrationen für eine postsäkulare Gesellschaft noch bereitzuhalten vermögen. Um dieses Potential zu klären, so Jullien, ist es notwendig, eine Tradition als eine *Ressource* anzusehen.

3.3.2. Die Tradition: Eine Ressource, die ausgebeutet werden kann?

Mit dem Begriff der *Ressource* ist ein Zentralpunkt des Denkens Julliens benannt.[350] Dieser Begriff bezeichnet die spezifische Art und Weise der *Rezeption* und *Wiederaufnahme* einer Tradition, wie sie Jullien für den posttraditionalen Kontext als adäquat erscheint.

Eine Ressource ist zunächst ein opaker Gegenstand, der *erforscht* und *ausgebeutet* werden kann. Diese beiden Verben – erforschen, ausbeuten – zeigen eine Aktivität des Subjektes an, in welcher es um einen offenen Prozess der Auseinandersetzung geht. Die Logik der Ressource besteht darin, dass sie umso fruchtbarer werden kann, je mehr sich jemand darin vertieft. Eine Ressource wird daran gemessen, inwiefern es Menschen gelingt, sie von Mal zu Mal neu zu aktivieren, sie immer wieder zu erkunden, sie aufs Spiel zu setzen.

Wenn dies nicht geschieht, wird sie zu einer leblosen und trägen Substanz, jeder Potenz beraubt, da die Kraft einer Ressource eben nicht unantastbar, unverlierbar und unveränderlich ist. Die Potenz einer Ressource ist Prozessen der Veränderung oder der Herabwürdigung ausgesetzt, der Erschöpfung, aber auch einer möglichen intensiven Verdichtung. Solche Ressourcen sind notwendig darauf angewiesen, immer wieder neu aufgegriffen und fruchtbar gemacht zu werden; sie müssen aktiv ins Werk gesetzt werden, und können nur im Zuge einer Aktualisierung ihre Wirkmacht re-generieren.

Eine Ressource erfordert deswegen nicht bewertende Beurteilung, sondern Auseinandersetzung und Verantwortung. „Denn man aktiviert sie oder man aktiviert sie nicht: Man kann ihrer genauso gut gar nicht gewahr werden oder sie sehen und an ihr vorbeigehen."[351] Damit sie zur „Quelle einer Wirkung"[352] werden kann, erfordert sie die Involviertheit des Subjektes, ohne welche sie einfach stumm und tot bleiben würde bzw. bloß als Relikt *tradiert* werden kann.

Mit dem Begriff der Ressource stellt Jullien den *rezipierenden Akt* in den Vordergrund, d.h. wie das Subjekt sich selbst in Relation zur Tradition setzt. Welche Möglichkeiten entdeckt das Subjekt, diese Ressource zu nutzen, wohin führt ein

---

350 Englert verweist etwa darauf, dass auch der späte Habermas „von der bleibenden Bedeutung der Religion als einer Ressource der Sinnstiftung gesprochen [hat]." (Englert 2008, 101.) Ob es sich bei dem Begriff der Ressource um einen originären Begriffs Julliens handelt, ist für unsere Fragestellung nicht von zentraler Relevanz: Auch in unserem Kontext geht es nicht um eine ursprungsmythische Klärung der Herkunft des Begriffes, sondern um die Frage nach dessen Ergiebigkeit für unser Denken.

351 Ebd., 22–23.

352 Ebd., 24.

Gebrauch und wie entwickelt sich diese Ressource in den Händen des tätigen Subjektes?

Insofern es in der Auseinandersetzung mit einer Ressource nicht um das Verwalten einer an-sich-feststehenden Wahrheit geht, sondern um die existenzielle Verknüpfung des Subjektes mit der Tradition, kann Jullien auch folgern, dass eine Ressource „niemandes Eigentum [ist], sie gehört niemanden (weshalb ich den Begriff einer kulturellen Identität ablehne): Sie gehört dem, der sie entdeckt – je mehr er sie entdeckt – und der sie profitabel macht“[353]. Deshalb ist eine Ressource zunächst auch nicht einfach einzugrenzen, da ihre Potenz sich mannigfach entfalten kann. „Man kennt zunächst nicht ihre ganze Natur und nicht ihre Grenzen. Denn eine Ressource existiert in der Tat nur in dem Maße, in dem man sie entwickelt.“[354]

Jullien insistiert darauf, dass einer Ressource gegenüber nicht die Form einer *Verehrung* eingenommen werden darf (d.h. sie nicht im Sinne eines *Kultwertes* zu gebrauchen ist!), welche die Tradition zu einer Verteidigerin religiöser Werte hochstilisiert. Die Ressource produziert nicht eine Wahrheit, die „eine Anhängerschaft“[355] notwendig machen würde; mehrere Ressourcen „exkommunizieren einander nicht“[356]. Vielmehr können mehrere Ressourcen sich gegenseitig bereichern, da sie nicht objektiv – d.h. von den konkreten Aneignungsprozessen abgelöst – als Wert gesetzt werden können.

Das Denken einer Tradition als Ressource verhindert auch, sie als zeitlose Größe wahrzunehmen. Vielmehr wird der konkrete Akt der Auseinandersetzung mit ihr in den Vordergrund gerückt. Deswegen grenzt Jullien den Begriff der Ressource auch von jenem des Reichtums ab:

> „Denn wenn Reichtümer sich so gerne als zeitüberdauernd verstehen und einen sicheren Wert zugestehen, so geben die Ressourcen zu denken; sie sind nur in dem Maß wertvoll, in welchem die jeweilige Person – die jeweilige Generation – ihrerseits sich anstrengt, sie erneut zu aktivieren, ebenso zu erforschen wie auszubeuten. Ressourcen existieren nur in dem Maß, in dem sie ertragreich gemacht werden.“[357]

Jullien löst die Ressource von Dimensionen ab, die für unser christliches Denken einen Affront darstellen: Er spricht von der Heimatlosigkeit einer Ressource („sie gehört niemandem“[358]), von der freien Zugänglichkeit (jenseits einer glau-

---

353 Ebd., 23.

354 Ebd., 23. Welchen Nutzen, welche Möglichkeiten, welche Fragen und welche Irritationen die Auseinandersetzung mit einer zunächst unbekannten Ressource beim Subjekt hervorruft, ist nicht im Vorhinein feststellbar, sondern etwas, das im Akt der Auseinandersetzung selbst auf dem Spiel steht.

355 Ebd., 25.

356 Ebd., 27.

357 Ebd., 28.

358 Ebd., 23.

benden Gemeinschaft und dem Glauben als ‚Tor' zu den Erfahrungen dieser Tradition) und der Notwendigkeit einer Ausbeutung (anstatt einer respektvollen Annäherung und, bei jeder Kreativität, auch der notwendigen Verehrung).

Es erscheint hilfreich, wenn wir diese Begriffe nicht als Provokation (miss-)verstehen, sondern als Aufforderung zu einem Gespräch, das uns das Nachdenken über die Frage ermöglicht, welche Bedeutung Traditionen (als Ressourcen) in einer pluralen Welt *allen* Menschen eröffnen können (und nicht nur einer *traditional etablierten Gemeinschaft*). Der Fluchtpunkt des Denkens Julliens ist genau das Gegenteil einer Säkularisierung, Banalisierung oder Trivialisierung des Religiösen:

> „Wenn man die Ressource von der Glaubensentscheidung befreit, heißt das noch lange nicht, ihre Besonderheit zu negieren und in der Folge ihr Leistungsvermögen zu beseitigen. Ebenso wie sie sich keine ‚Grenzen' setzt, in deren Enge sie sich erschöpfen würde, ist eine Ressource stets einzigartig und beruft sich auf das, was sie an Originellem und Erfinderischem in sich birgt."[359]

Zentral am Begriff der Ressource ist damit ihre universale Zugänglichkeit und ihre Aktivierbarkeit an vielfach unterschiedlichen Orten, Zeiten und Kontexten. Impliziert ist damit, dass die Ressource in vielfach disseminierter und unkontrollierter Weise in den Lauf der Geschichte eintritt. Diese Zugänglichkeit etabliert sich allerdings nicht als ein Automatismus: Nur weil etwas verfügbar ist, ist es nicht sofort verstehbar.

Gerade in dieser universalen und neuen Zugänglichkeit liegt eine fundamentale Herausforderung für die Religionspädagogik: Ihr kommt die Aufgabe zu, diese mannigfach möglichen Annäherungen an religiöse Ressourcen resonant zu machen. Vielfach trifft hier Fremdes aufeinander, wo sich junge Menschen und religiöse Narrationen begegnen mögen. Solche Ressourcen sind daher auf *Übersetzungsprozesse* angewiesen, damit sie auch in fremden Kontexten wirken können, damit die „Nachreife der festgelegten Worte"[360], wie Benjamin es so schön formuliert, überhaupt zur Entfaltung und Wirkung kommen kann. Der entscheidende Punkt, der nun hervorgehoben werden soll, besteht darin, dass in Übersetzungsprozesse immer schon auch ein Wagnis des Scheiterns eingeschrieben ist: Ohne das Risiko, im Offenen neu verstanden oder missverstanden zu werden, ist eine Übersetzung bzw. eine ‚Aktivierung' einer Ressource nicht zu haben.

---

[359] Ebd., 32.

[360] Benjamin, Walter, Die Aufgabe des Übersetzers, in: Rexroth, Tillman (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV/1, Frankfurt a.M. 1991, 9–21, 12.

3.3.3. *Die Denkbarkeit und Glaubwürdigkeit einer Tradition jenseits ihres eigenen traditionalen Ortes: Prozesse der Übersetzung und die ‚Nachreife der festgelegten Worte' (Benjamin)*

Die Notwendigkeit von Übersetzungen taucht dort in kulturwissenschaftlichen, aber auch in philosophischen und theologischen Diskursen vermehrt auf, wo über die posttraditionale Möglichkeit der Rezeption von Traditionen reflektiert wird. Für die Philosophin und Theologin Isabella Guanzini sind Prozesse der Übersetzung sowohl *semantische* als auch *theologische* Operationen, welche die Probleme der Plausibilität, der Denkbarkeit als auch der Glaubwürdigkeit einer traditionellen symbolischen Ordnung in neuen Kontexten betrifft. Prozesse der Übersetzung sind im Horizont von Pluralität damit eine Frage des Überlebens: Das Fortbestehen einer Tradition ist heute darauf angewiesen, inwiefern sie in verschiedensten Kontexten verständlich wird und damit auch akzeptiert werden kann. Zentraler Bestandteil des Übersetzens ist daher das Eintreten in das Gespräch mit „unterschiedlichen zeitgenössischen Zugängen zur Ordnung des Sinns und der Realität"[361]. Es geht um die produktive Möglichkeit, den biblischen Texten „einen neuen Anfang in einer anderen Sprache zu eröffnen und neue Wege des Verständnisses und der Rezeption zu begehen"[362].

Der Akt der Übersetzung ist zunächst ein Zugänglich-Machen der eigenen Tradition, damit sie – an fremden Orten und in fremden Sprachen und Lebenswelten – verständlich werden kann. In diesem Zugänglich-Machen einer Tradition erfüllt die Religionspädagogik, sofern sie diese Aufgabe annimmt, nicht einfach eine semantische, sondern auch eine theologische Operation, insofern hier sich eine Form des Christentums ausgestaltet, welche „‚nie ohne den Anderen' und ‚nie gegen den Anderen' glaubt und die Welt bewohnt"[363].

Auch Judith Butler verweist auf die in solchen Übersetzungsprozessen erkennbare ethische Dimension: Die Passion und die Aufmerksamkeit für das Übersetzen verbindet uns mit dem, das anders als das Eigene ist: „In diesem Sinn gibt es ohne Übersetzung keine ethische Antwort auf den Anspruch, den jeder andere an uns hat; andernfalls wären wir ethisch nur an die gebunden, die schon so sprechen wie wir, in der Sprache, die wir schon kennen."[364]

Den *Begriff der Übersetzung* ist aus der Perspektive des Scheiterns von großer Bedeutung, da sich an ihm das Motiv des Schwankens in seiner ganzen Bedeu-

---

[361] Guanzini, Übersetzungen, 8.

[362] Ebd., 11.

[363] Ebd., 11. Es handelt sich hier nicht um eine Aufgabe, welche eine Theologie *zusätzlich* zu leisten hätte, sondern die einen grundlegenden Modus theologischer Arbeit darstellt: „Die Übersetzbarkeit eines Textes verpflichtet eine Tradition zur Sprache des Anderen und zwingt die Tradition selbst, wenn sie sich treu bleiben möchte, immer neue Verortungen und Versprachlichungen zu suchen und zu verwirklichen." (Ebd., 11.)

[364] Butler, Judith, Am Scheideweg: Judentum und die Kritik am Zionismus, Frankfurt a.M. 2013, 28–29.

tung offenbart: Wo übersetzt wird, öffnet sich ein fragiles Moment, das zwischen Altem und Neuem, zwischen Eigenem und Anderem und zwischen Fertigem und Unfertigem oszilliert.

Dieser Gang in die Fremde (zu den anderen) ist daher immer schon ein fragiles, aber auch ein höchst produktives Geschehen. Dezentriert und versetzt an diesen Ort der anderen können die biblischen Narrationen „eine Art Verschiebung in andere Konstellationen und Sprachen erfahren, die neue Sinngebungen, Auslegungen und Untertöne freizusetzen vermögen“[365]. In diesen mannigfachen Disseminationen wird die ausgestellte und über-setzte Tradition aufs Spiel gesetzt, oder, wie Judith Butler es formuliert:

> „Die Übersetzung macht Heteronomie zum konstitutiven Risiko jeder religiösen ‚Übertragung‘. In diesem Sinn ‚disseminiert‘ sie das Original, sie setzt es dem Nichtreligiösen und Profanen aus und zerstreut es gleichsam in einer Heteronomie von Werten. So betrachtet bewegt sich die Übersetzung inmitten von Ruinen und entzündet hier und dort die Vergangenheit.“[366]

Das Übersetzen einer Ressource impliziert ein Risiko des Scheiterns, insofern es eine Über-Setzung im wörtlichen Sinne anzeigt: Vom sicheren Boden auf schwankenden Grund, von den abgesicherten eigenen Deutungen zum geteilten, universalen Gespräch über diese Narrationen. Auf diesem Boden geht die Autorität der Tradition verloren – sie ist auf die Aufnahmefähigkeiten und die Rezeptionen der anderen angewiesen und kann über diese auf fremden Boden nicht einfach verfügen.

> „Die Wieder- oder Rückgabe (seitens des Anderen) setzt eine wesentliche Universalität in der Singularität einer Überlieferung voraus, die gerade in ihrer Verfügbarkeit, sich in andere Sprachen und Kulturwelten verorten und übersetzen zu lassen – mit dem impliziten Risiko, missbraucht oder missverstanden zu werden –, ihre potentielle universale Lesbarkeit und Vernunftgemäßheit zu zeigen vermag.“[367]

Mit diesen Prozessen der Über-Setzung offenbart sich ein fragiles Moment in religiösen Bildungsprozessen. Die Ausklammerung des Risikos des Scheiterns wäre aber der Tod für die Möglichkeit, dass eine Tradition eine neue Lebendigkeit und Aufnahme erfahren könnte: Nur etwas Verletzliches kann auch berühren.

Wo eine Tradition aufs Spiel gesetzt wird (Guanzini spricht nachfolgend von ‚auf die Probe stellen‘), geht es um weitaus mehr als um eine bloße Verständlichmachung des alten, bisher gegebenen Sinnes. Auch für Butler kann der Sinn der Übersetzung

> „nicht einfach die Anpassung des Fremden ans Vertraute sein; vielmehr muss sie eine Öffnung zum Unvertrauten sein, eine Enteignung bisherigen Grundes, ja die

[365] Guanzini, Übersetzungen, 10. Die Übersetzung erlaubt es nicht, *für sich alleine* den Sinn eines Textes festzustellen, der dann anschließend im Rahmen religiöser Bildung zu vermitteln wäre.

[366] Butler 2013, 27–28.

[367] Guanzini, Übersetzungen, 10.

> Bereitschaft, Grund aufzugeben zugunsten dessen, was im Rahmen der etablierten epistemologischen Felder nicht direkt erfassbar ist“[368].

Die Grenze des eigenen Wissens wird kraft der Übersetzung durch die anderen aufgesprengt – dadurch ist dieser Bezug zur Tradition auch *politisch*, insofern er gängige Selbstverständnisse in Frage stellen und irritieren kann. Für Guanzini ist es eine fundamentale Aufgabe und Verpflichtung der Übersetzer*innen, exakt solche schwankenden *Zwischenräume* „zwischen Eigenem und Fremden, zwischen Identifikation und Entfremdung“[369] zu schaffen, da solche *Übergänge* kreatives Potential entfachen können.

> „In dieser Hinsicht ist es möglich aufzuzeigen, dass eine gewisse Distanzierung oder Abwendung von der eigenen Überlieferung notwendig ist, um das humanistische und symbolische Potential ihrer Visionen und Ideen auch *jenseits* der Grenze der ungebrochenen Traditionslinie auf die Probe zu stellen. Insofern erscheint eine Entfernung/Entfremdung von der Tradition entscheidend zu sein, um die Kraft und die Universalität der Motive, welche sie tradiert, *für alle* freizusetzen. Nur wenn christliche Motive einer gewissen Zerstreuung und Dissemination ausgesetzt sind, vermögen sie heute gemeinsame Sinngebungen und ein geschichtliches Wort für den Glauben, die Hoffnung und die Liebe für alle zu schenken. Jedenfalls scheint es notwendig, in einen Übersetzungsbereich einzutreten, um den religiösen Diskurs für den Anderen mitteilbar und verständlich zu machen und seine kulturelle Relevanz über die Gemeinschaft hinaus.“[370]

Prozesse der Übersetzung machen deutlich, dass eine letzte Bedeutung eines Textes, einer Erzählung, eines Bildes oder einer Fabel unverfügbar ist; dem übersetzerischen Ethos ist diese Idee einer abschließenden Sinndeutung fremd, insofern sie damit rechnet, in dem Eintreten in fremde Diskursräume neue Möglichkeiten der Bedeutung zu eröffnen. Im Eintritt in solche Gespräche mit anderen über die Bedeutung von Texten steht dann die *Möglichkeit des Neuen* auf dem Spiel:

> „In gewissem Sinn können solche Ressourcen überhaupt nur wirksam werden, wenn sie ihre historische oder textuelle Verankerung verlieren, und das bedeutet: Nur indem ‚Boden aufgegeben‘ wird, kann eine ethische Ressource der Vergangenheit zu erneuter Blüte gelangen und sich erneuern und zwar (...) im Rahmen eines Prozesses der kulturellen Übersetzung, mit dem zugleich soziale Bindungen (...) selbst neu vermessen werden.“[371]

In jeder Übersetzung gibt es ein Risiko des Scheiterns, insofern die Übersetzung immer etwas Vorläufiges bleibt und keine Perfektion erzielen kann: Jede Vermittlung macht etwas zugänglich, lässt anderes aber in einem opaken Unverständnis. Gerade diese gewisse Dunkelheit eines Textes bzw. einer Tradition können jedoch auch die Auseinandersetzung mit ihr motivieren (d.h. ein Begeh-

---

368 Butler 2013, 22.
369 Ebd., 14.
370 Guanzini, Übersetzungen, 15.
371 Butler 2013, 18.

ren entfachen), insofern diese Tradition nicht einfach rational in einen Prinzipienkatalog oder eine Anleitung zum guten Leben ‚übersetzt', d.h. vollkommen durchschaubar werden kann.

> „Es gibt dann Übersetzungen, solange ein Unübersetzbares bleibt, solange es ein fundamentales (auch melancholisches) Scheitern der Sprache gibt, welches das Ideal eines absoluten Übersetzens aufhebt. Jeder Text bewegt sich daher zwischen Übersetzbarkeit und Unübersetzbarkeit, und genau dieses Dazwischen stellt die komplexe aber spannende Aufgabe des Übersetzers dar. Deswegen ist eine Übersetzung wie eine ‚Entsprechung im Widerspruch', die sich nie restlos verwirklicht. In diesem Sinn kann die Erfahrung der Übersetzung als ein Drama, ein Begehren (Ricoeur), eine Dekonstruktion (Derrida), ein ‚versprochenes Land' oder als eine messianische Erwartung (Benjamin) verstanden werden."[372]

Das Ethos, welches eine Übersetzungsarbeit lehren kann, besteht mithin darin, solche Unverfügbarkeiten und solches Scheitern als Teil eines möglichen Zugangs zu Selbst-, Sinn- und Weltfindung anzuerkennen. Dieses Ethos kann auch aus religionspädagogischer Perspektive aufgenommen werden: Er kann dazu sensibilisieren, in Prozess religiöser Bildung, in welcher es um Selbst-, Welt- und Sinnfindung geht, solche genannten Momente und Notwendigkeiten der Unverfügbarkeit einzuspeisen. Wo dies anerkannt wird, können sich erst Räume öffnen, die es gemeinsam mit anderen zu besprechen gilt. Wir haben an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen, dass erst das Schaffen von *Zwischenräumen*, die durch die Anerkennung der Notwendigkeit von Über-Setzungen eröffnet werden, Welt zwischen den Subjekten entstehen lässt.

Das Scheitern völliger Transparenzmachung sowohl des Eigenen als auch des anderen ist gerade auch im Kontext religiöser Bildungsprozesse nicht als Versagen auszuweisen, sondern als grundlegendes Kennzeichen lebendigen Miteinanders: Wo weder das Eigene noch das andere vollständig begriffen werden kann, kann ein Ethos eingeübt werden, der nicht die Beherrschbarkeit von Ich und Welt zum (pädagogischen) Ziel hat, sondern in welchem Gespräche mit auch vorläufigen Erkenntnissen einen tiefen Ernst bekommen können, in welchem *Verstehen* nicht mit *Beherrschen* gleichgesetzt wird.

Das Bedenken der Notwendigkeit der Übersetzung kann an dieser Stelle eine fundamentale Einsicht eröffnen, die einen hochrelevanten Inhalt biblischer Tradition für das Miteinander in der offenen Gegenwart zugänglich macht: Die biblische Tradition könnte als *Ressource* gerade für diese *Unverfügbarkeit*, Mensch, Sinn, Welt und letztlich auch Gott vollkommen verstehen zu können, ‚ausgebeutet' werden. Man könnte sagen: Der Gottesname selbst de-zentriert jedes Subjekt, unterwandert letzte machtvolle Aneignungsversuche von Welt und führt das Moment einer Unverfügbarkeit in Selbst- und Weltvergewisserungsprozesse ein.[373]

---

372 Ebd., 20.

373 Die biblische Tradition eröffnet damit auch ein *Ethos der Gottsuche*, wo anerkannt wird, dass Gott nie vollkommen gewusst und begriffen werden kann, sondern dass Gott in jüdi-

3.4. Solidarität mit den Vergangenen. Religionspädagogik als Geschichtsphilosophie

3.4.1. Die Frage nach dem Verhältnis zum Vergangenen

Im bisherigen Durchgang durch das Kapitel wurde versucht, die Wirkfähigkeit der Tradition jenseits ihrer traditionalen Grenzen zu bestimmen und zu entfalten, die Möglichkeiten ihres Gebrauches zu verdeutlichen und Potentiale und Gefährdungen dieser post-traditionalen Ingebrauchnahme zumindest zu skizzieren. Die Wirkfähigkeit religiöser Narrationen in ihrer Ausgestelltheit ist jedoch an einen weiteren Faktor eng gebunden, der bisher noch nicht ausreichend verdeutlicht werden konnte: Es muss jungen Menschen prinzipiell nachvollziehbar sein, warum man sich – im Kontext von religiöser Bildung – mit etwas Vergangenem beschäftigen sollte.

Eine post-traditionale Wirkfähigkeit von Religionen ist auf die Einsicht junger Menschen angewiesen, dass es grundlegend sinnvoll sein kann, ein lebendiges *Verhältnis zum Vergangenen* zu entwickeln. Wo diese Bedeutung von Vergangenem von jungen Menschen nicht mehr erkannt wird, d.h. wo die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufgegeben wird und die dünnen Fäden, welche Gegenwart und Vergangenes miteinander verbinden, gekappt werden, steht viel auf dem Spiel.

Es geht in diesem letzten Schritt daher um eine – nur in groben Andeutungen vorgetragene – Klärung und Reflexion darüber, *was* eigentlich zu fehlen beginnt, wo das Vergangene nicht mehr erinnert wird und was dort *verloren geht*, wo sich eine Gegenwart nicht mehr im Lichte vergangener Generationen erkennt. Eine religiöse Bildung ist darauf angewiesen, dass Vergangenes auch in der Gegenwart zur Geltung kommen kann.

Im Aufspannen der eigenen Existenz in dem Beziehungsfeld mit dem *zeitlich anderen* (dem Vergangenen) entsteht zwar ein verunsicherndes *Schwanken* (im Hin-und-Her zwischen Gegenwart und Vergangenheit); aber gerade dieses Schwanken kann für junge Menschen lebenseröffnend werden. Das religionspä-

---

scher und christlicher Tradition selbst immer nur *gebrochen*, d.h. durch mannigfache Übersetzungen, zugänglich ist. „Diese Verhinderung [abschließender Bestimmungen, Anm. D.N.] bedeutet auch den theologischen Verzicht, den Namen Gottes in Besitz zu nehmen und ihm dadurch neue Verortungen und Übersetzungen in konkreten Lebensvollzügen zu ermöglichen." (Guanzini, Übersetzungen, 23.) Gott nie direkt zu erfassen, ist in jüdischer und christlicher Tradition deshalb nie ein Scheitern im Sinne eines Versagens, sondern ein Scheitern im Sinne einer Humanisierung geteilter Lebenswelten, insofern eine Auseinandersetzung oder eine Anerkennung des Gottesnamens eine Offenheit in geschlossene Denksysteme einzuführen vermag. Guanzini spricht hierbei von einer „theologischen Ablehnung, einen absoluten Standpunkt zu besetzen." (Ebd., 23.)

dagogische Nachdenken über die Art des Verhältnisses zum Vergangenen orientiert sich an den beiden Fragen, was im *Verlust* der Beziehung auf das Vergangene unwiderbringlich verloren geht und welche *Potentiale* dieses Eintreten in ein Schwanken für Schüler*innen mit sich führt.

3.4.2. *Erinnern, wiederholen, durcharbeiten: Eine freudsche Lektion für die Religionspädagogik*

Ohne die Auseinandersetzung mit dem Vergangenen ist es auch der Gegenwart nicht möglich, sich selbst zu erkennen: Klaus Heinrich verweist darauf, dass ein Erinnern und eine Auseinandersetzung mit Vergangenem fundamentale Bedeutung für das Wahrnehmen, Deuten und Handeln der eigenen Gegenwart haben kann. Um dieses Argument zu entfalten, bezieht er sich auf die Arbeit Sigmund Freuds, dessen psychoanalytische Denkweise er für den religionswissenschaftlichen Kontext zu *übersetzen* versucht. Die mögliche Beziehung zwischen Psychoanalyse und Religion ist offensichtlich: Beide sehen es als ihre Aufgabe an, der Gegenwart eine Beziehung zu dem Vergangenen zu ermöglichen, die für das eigene Leben befreiend und sinngenerierend sein kann.

Die Lektion, an welche Freud die Religionspädagogik dabei erinnert, besteht in der erneuten Wahrnehmung, dass Vergangenes nicht einfach von der Gegenwart abgetrennt ist, sondern auf vielfältige (bewusste oder unbewusste) Weise in ihr weiterwirkt. Ein Weg, die Schwierigkeiten, Irritationen und Konflikte der Menschen der Gegenwart besser verstehen zu können, besteht daran anschließend darin, das Gespräch mit dem Vergangenen zu suchen und sich selbst, d.h. die eigenen Denkweisen, Fragen und Gedanken, in Auseinandersetzung mit diesem Vorangegangenen tiefgehender zu verstehen versuchen.

Heinrich sieht in den psychoanalytischen Arbeiten Freuds ein Potential dafür, dessen Theorien auch für Wahrnehmungsprozesse *gesellschaftlicher* (und nicht nur individueller) *Symptome* auszuarbeiten[374]: In diesem präzisen Sinne

[374] Erst ein psychoanalytisch geschulter Blick kann solche Symptome verstehbar machen, weil er sie nicht als *irrationale* und zufällige Ausbrüche isoliert, die wissenschaftlich-rational nicht bearbeitet werden können, sondern weil er die Arbeit am gesellschaftlichen Unbewussten als eine Möglichkeit ansieht, gesellschaftliche Emanzipationsprozesse voranzubringen. In einer ‚biografischen Miniaturnotiz' beschreibt Heinrich diese gesellschaftliche Relevanz psychoanalytisch geschulter Arbeit. In der Konfrontation mit der Psychoanalyse ging es Heinrich vor allem auch darum, „Begriffe zu haben, die nicht bloß ‚rationalisierend' mit Realbewegungen verfuhren, sondern die die Wirksamkeit von kollektiven Prozessen in jener Dimension zu erfassen versuchten, die seitens der rationalistischen Erklärungen teils als Mythologie verworfen, teils als nicht analysierbare, weil irrationale Volksbewegung ausgeklammert wurde – ausgeklammert wurde exakt mit der Konsequenz, daß Nationalsozialismusanalysen, die nicht auf eine Addition von Faktoren hinauslaufen, nicht in positivistischer Konstatierung aufgehen wollten, dabei ihren Gegenstand aber immer in irgendeiner Form dämonisierten, nicht mit der Forderung ange-

wird die Beschäftigung mit dem Vergangenen als eine gesellschaftliche Aufgabe benannt, die zur Selbstaufklärung der Gesellschaft beitragen kann. Die Bewegung, welche in der Auseinandersetzung mit dem Vergangenen dabei leitend sein könnte, kann mit Freud als eine Abfolge von *erinnern*, *wiederholen* und *durcharbeiten* bezeichnet werden; das *Erinnern* einer Tradition hat in Heinrichs Freud-Interpretation keinen Selbstzweck, sondern *holt* etwas Vergangenes mit einer bestimmten Intention *wieder*: Es, so gut es möglich ist, *durchzuarbeiten*, d.h. Irritierendes, Verdrängtes, Verunsicherndes in kollektiven Erinnerungen präsent zu machen und es mit Fragestellungen der gegenwärtigen Subjekte zu verbinden.

> „Erstens scheinen uns die Wörter alle mit *Erinnerungen* aufgeladen zu sein, die (...) signalisieren: hier ist etwas nicht vorbei, hier ist etwas nicht ausgestanden; sich erinnern zu können bedeutet zu gleicher Zeit, sich erinnern zu müssen. Zweitens *wiederholen* wir ständig und versuchen zugleich, es so zu tun, daß wir Wiederholungszwängen nicht verfallen: holen etwas zurück, was in Raum und Zeit fernzuliegen scheint, aber noch immer mächtig ist; versuchen, seine Aktualität zu brechen, indem wir es in unsere Aktionen (...) mit einbeziehen. Drittens versuchen wir so, wenigstens ein Stückchen der Tradition (...) in der wir stehen, *durchzuarbeiten* (...)".

Die Formen der Wiederholung sind dabei immer schon mehr als ein Selbstzweck, in welchem Vergangenes einfach sich-gleich-bleibend repräsentiert würde; vielmehr dienen diese Wiederholungen dazu, die eigenen Handlungen und Aktionen unter dem Blickwinkel dieser Erinnerungen verstehen zu lernen und sich damit einer Konfrontation auszusetzen. „Wo immer auf Altes zurückgegriffen wird", so schlussfolgert Heinrich, muss daher „nach der spezifischen Intention des Rückgriffs" [375] gefragt werden – erst hier wird das Interesse, mit welchem auf Religionen zurückgegriffen wird, deutlich.

Mit dieser Aufnahme des freudschen Umgangs mit dem Vergangenen verdeutlicht Heinrich, dass die Art und Weise des Rückgriffes auf Traditionen immer schon mit einem spezifischen Motiv verbunden ist.[376] Die Einführung in Vergangenes und die Beschäftigung mit Religionen ist aus einer gesellschaftlich ge-

---

griffen wurden, diese Dämonisierungen seien selbst aufklärungsbedürftig, sondern abgefertigt wurden mit dem Argument, Irrationalismen seien nicht Gegenstand einer Erklärung, die den Anspruch erhebe, wissenschaftlich zu sein." (Heinrich 2001, 15.) Auch die Studentenprotest der 68er Jahre interpretiert Heinrich in diesem Konfliktfeld: „Man wird sie [die Proteste der Studentenbewegung dieser Zeit, Anm. D.N.] wohl nicht falsch interpretieren, wenn man sagt: das, was sie beunruhigt und angetrieben hat, war der verdrängte, also keineswegs ‚aufgearbeitete', geschweigen denn ‚durchgearbeitete', sondern wiederkehrende weiterwirkende Nationalsozialismus." (Ebd., 15.)

375 Ebd., 103.

376 Im Falle des Rückgriffes auf Freud besteht die Intention darin zu zeigen, dass das Vergangene nie eine abgeschlossene Größe ist. Darin drückt sich für Heinrich eine der psychoanalytischen Grundeinsichten aus: „Nichts, woran Sie sich erinnern können, ist vorbei." (Ebd., 59.)

wendeten psychoanalytischen Theorie nie nur eine Beschäftigung mit der Vergangenheit, sondern stellt die Frage, wie diese ‚Wendung zurück' junge Menschen dabei unterstützen kann, Neues hervorzubringen. Die Beschäftigung mit dem Vergangenen ist deshalb eine „sozusagen nach vorn gerichtete Einführung"[377].

Diese *Einführung nach vorne* kann auch zu einem Impuls für die Religionspädagogik sein. Aus der Perspektive religiöser Bildung ermöglicht die Reflexion Heinrichs die Frage, ob *auch Religionen* dabei hilfreich sein können, *gesellschaftliche Prozesse und kulturelle Lebenswelten der Gegenwart* mit erschließen zu helfen.

[377] Ebd., 58.

4. *Religiöse Bildung: Die Begegnung mit der Unverfügbarkeit*

Von der Frucht der Bäume des Gartens mögen wir essen,
aber von der Frucht des Baumes *in der Mitte des Gartens* hat Gott gesprochen:
Nicht sollt ihr essen davon, ja rührt ihn nicht an,
denn sonst müsst ihr sterben.
(Gen 3,3 – 4)

Und ich sah einen starken Engel,
verkündend mit lauter Stimme:
Wer ist würdig, zu öffnen das Buch und zu lösen seine Siegel?
Und keiner im Himmel noch auf der Erde noch unter der Erde
konnte öffnen das Buch, noch sehen in es.
(Offb 5,2 – 3)

4.1. Einleitung

Es ist heutzutage nicht mehr so selbstverständlich, dass die Theologie in anderen Wissenschaftsdiskursen eine Anerkennung bekommt; umso überraschender ist daher eine Anmerkung Hartmut Rosas: In seinen soziologischen Reflexionen erinnert er an die Fähigkeit der Theologie, zum Umgang mit *Erfahrungen von Unverfügbarkeit* Sinnvolles beitragen zu können: „Vielleicht ist es kein Zufall, dass der Begriff der Unverfügbarkeit ursprünglich aus dem theologischen Kontext stammt.“[378]

Das Motiv der Unverfügbarkeit kann zurecht als Dreh- und Angelpunkt gedeutet werden, um den sich Diskurse des Scheiterns herum organisieren: Je nachdem, wie Unverfügbarkeit interpretiert und erfahren wird, ändert sich auch das spezifische Verständnis des Erfahrungsfeldes des Scheiterns. Es ist daher naheliegend, die religionspädagogische Resonanz auf den Diskurs des Scheiterns mit der Frage abzuschließen, welche Bedeutung das Motiv der Unverfügbarkeit für den Kontext religiöser Bildung besitzt.

Die soziologischen Analysen Rosas verweisen darauf, dass die Fähigkeit, einen menschlichen Umgang mit Unverfügbarkeit zu finden, eine hohe Relevanz für die heutige Zeit hat – und das gerade auch deshalb, weil Erfahrungen von Unverfügbarkeit *traumatisch* sein können. Sie können aber auch als notwendiger Bestandteil einer menschlichen Welt gedeutet werden: So muss die *Unverfügbarkeit letzter Antworten* auf das Menschsein, auf Sinn, auf Welt und letztlich auch auf Gott nicht als Resignation der Gegenwart verstanden werden, sondern kann

[378] Rosa 2018, 67. Auch der Soziologe Matthias Junge verweist in seinen Reflexionen über den Zusammenhang von Scheitern und Unverfügbarkeit auf die Theologie; Vgl. Junge 2004.

eine *neue Lebendigkeit* und *Aufmerksamkeit* für den anderen im Offenen der Gegenwart hervorrufen. Neben der Aufmerksamkeit auf Momente von Unverfügbarkeit in religiösen Bildungsprozessen ist es eine drängende Aufgabe, dem Begriff der Unverfügbarkeit seinen Schrecken zu nehmen, ohne damit die mögliche Dramatik solcher Erfahrungen zu verharmlosen.

In diesem Kapitel wird die Frage verhandelt, in welchem Verhältnis *Unverfügbarkeit*, *Wissen* und *Bildung* zueinander stehen und wie dieses Verhältnis ‚resonant' werden kann. Geachtet wird dabei vor allem darauf, welche Deutungen und Interpretationen von Erfahrungen der Unverfügbarkeit gesellschaftlich präsent sind und wie religiöse Bildung mit diesen kritisch in Beziehung treten kann. Den Kern dieses Kapitels stellt die Annahme dar, dass in den jüdischen und christlichen Traditionen Ressourcen dafür gefunden werden können, *die Unverfügbarkeit letzter und endgültiger Antworten auf die großen Fragen nach dem Menschsein, Sinn, Welt und Gott nicht als ein Scheitern, sondern als Eröffnung von Räumen für (individuelles und kollektives) Nachdenken zu interpretieren.* Religiöse Bildung kann gegenwärtige Weltbeziehungen, welche die Dimension von Unverfügbarkeit strukturell verdrängen, in ideologiekritischer Weise befragen und als Ausgangspunkt und wesentliches Moment religiöser Bildungsprozesse wahrnehmen

Im letzten Teil des Kapitels wird in der Aufnahme *biblischen Denkens* das Verhältnis von Wissen und Unverfügbarkeit vertieft: Da der Anfang und das Ende der Bibel eine gewisse hermeneutische Klammer bilden, werden zwei symbolische *Figuren des Wissens* in der ersten und der letzten Schrift des biblischen Kanons identifiziert, in denen auf faszinierende Weise ein Wissensverständnis repräsentiert wird, das fundamental von Dimensionen der Unverfügbarkeit durchzogen ist: Der *Baum der Erkenntnis* im Buch Genesis und die *versiegelte Buchrolle* in der Offenbarung des Johannes. Die Klärung, welche Potentiale religionspädagogisches Denken für die Gestaltung von Bildungsprozessen aus dieser biblischen Rückbindung erwachsen können, ist Gegenstand dieses letzten Schrittes dieses Kapitels.

4.2. Erfahrungen von Unverfügbarkeit als Bestandteil von Weltbeziehungen

Mit dem Begriff der *Unverfügbarkeit* treffen wir auf einen schillernden Begriff, der aus dem Erfahrungsfeld des Scheiterns stammt. Die Schüler*innen leben gegenwärtig in einer Kultur, die – so könnten wir Rosas Analysen paraphrasieren – ein gewisses Problem mit Unverfügbarkeit hat. Wir haben diese Herausforderung im Detail bereits im Diskurs des Scheiterns entfaltet und in Bezug auf unsere Fragestellung zu analysieren versucht.[379]

[379] Zum besseren Verständnis können an dieser Stelle schlaglichtartig die zentralen Linien

Das *Problem* und moderne *Trauma* der *Unverfügbarkeit* wird als ständiger Begleiter der Frage nach gelingendem und misslingendem Leben deutlich. Erfahrungen, wo Welt unverfügbar wird, können in unterschiedlichen Intensitäten und in verschiedenartigsten Kontexten auftauchen. Immer stellt sich dabei die Frage nach deren Deutung. Rosas Analysen legen nahe, dass im Kontext des in der Moderne sich etablierten und in die Gegenwart ausstrahlenden *strukturellen* Deuterahmens Erfahrungen von Unverfügbarkeit als *Defizit* wahrgenommen werden. Wo Schüler*innen mit solchen Erfahrungen konfrontiert sind, könnte dies dann in etwa folgendermaßen interpretiert werden: ‚Da ist etwas, das nicht gelungen ist, das ich mir nicht gut genug angeeignet habe, das mir unverfügbar bleibt und das deshalb auf ein Ungenügen meiner Fähigkeiten verweist, dieser Sache Herr zu werden.'

Aus religionspädagogischem Interesse ist zu fragen, ob aus der Perspektive der jüdischen und christlichen Traditionen sich nicht *andere Deuteweisen von Erfahrungen der Unverfügbarkeit* erschließen lassen und – in einem weiteren Schritt – ob diese Deutungen nicht eine *Ressource* für Schüler*innen darstellen können, das Erfahrungsfeld der Unverfügbarkeit *anders* wahrzunehmen. Gerade in Bildungsprozessen gilt es, die gesellschaftlichen und kulturellen Aporien unserer Zeit in den Blick zu nehmen und darüber *aufzuklären*; das Problem der Unverfügbarkeit kann als eine dieser Aporien identifiziert werden, die zum Gegenstand solcher Gespräche werden können.

Die Fähigkeit, nicht-traumatische Umgangsweisen mit Erfahrungen von Unverfügbarkeit zu erlernen und auszubilden, ist für die Gegenwart daher eine Aufgabe, zu deren Bewältigung auch religiöse Bildung beitragen kann. In Anknüpfung an Rosas Resonanztheorie ist die Möglichkeit, auf humane Weise mit Erfahrungen von Unverfügbarkeit umzugehen, als fundamentale Grundlage für gelingende Weltbeziehungen verstehbar.

---

der Argumentation Rosas in Erinnerung gerufen werden: Das Phänomen der Unverfügbarkeit wird für die Moderne zu einem zentralen Problem, insofern die *moderne Idee gelingenden Lebens* an Prozesse der Verfügbarmachung geknüpft wird. Je mehr Welt dem Subjekt zugänglich und verfügbar ist, umso glücklicher scheint es auch zu werden; so lässt sich die *Verheißung der Weltreichweitenvergrößerung* als Programm der Verfügbarmachung von Welt ausdrücken, die als „attraktive Kraft" (Rosa 2018, 16.) das kulturelle Leben der Moderne mitprägt. Eine *erfolgreiche* Weltbeziehung vollzieht sich in dieser kulturellen Idee der Moderne in und durch die *Aneignung* des Begegnenden. *Aneignung bedeutet hier Verfügbarmachung*: Welt erscheint in diesem Modus der *Verfügung* dann letztlich „als das, was es zu wissen, zu erschließen, zu erreichen, anzueignen, zu beherrschen und zu kontrollieren gilt. Dabei geht es oft nicht darum, Dinge – Weltausschnitte – überhaupt erreichbar zu machen, sondern sie schneller, leichter, effizienter, billiger, widerstandsloser, sicherer verfügbar zu haben." (Ebd., 19–20.) Das Dilemma der Moderne ist hier bereits eingezeichnet: Das *Unverfügbarwerden von Welt* stellt den kulturellen Horror der Moderne schlechthin dar. Wo Weltbeziehungen an der Achse der Verfügung von Welt ausgerichtet werden, sind Erfahrungen und Momente des Unverfügbarseins nicht anders als ein *Scheitern* gelingender Weltbeziehung interpretierbar.

Um diese Annahme zu verdeutlichen, können die Grundlinien und Eckpfeiler resonanter Beziehungen erneut skizziert werden: Eine Resonanzerfahrung ist dadurch gekennzeichnet, dass in dem In-Beziehung-Treten mit den anderen diese auch zur Sprache kommen können und nicht einfach beherrschtes Gegenüber sind, über das vollkommen verfügt wird. Resonante Relationen ereignen sich dort, wo die eigene Wirksamkeit (in Bezug auf die anderen) erfahren wird und gleichzeitig sich das Subjekt auch durch das Angesprochen-Werden berühren (inspirieren, irritieren usw.) lässt – es kommt damit zu einer affirmativen Transformation, in welcher Subjekt und Welt neu erfahren werden können. Die wesentlichen Begriffe der Resonanzerfahrung, wie Rosa sie vorstellt, sind in dieser Kurzbeschreibung benannt: *Berührbarkeit (1)*, Erfahrung der *Selbstwirksamkeit (2)*, *Anverwandlung/Transformation* (3).

Unverfügbarkeit (4) stellt das letzte Kennzeichen resonanter Beziehungen dar. Sie ist in den Weltbeziehungen ein ständiger Begleiter. Die Erfahrung von Unverfügbarkeit stellt damit keine Ausnahme, sondern gleichsam die Regel menschlicher Weltbeziehung dar. Unverfügbar ist dem Subjekt zunächst alles, was es nicht selbst ist: Menschen, Dinge und Welt im Allgemeinen, wie sie dem Subjekt begegnet. Erst, wo es dem Menschen jedoch möglich wird, zu diesen unverfügbar anderen in eine Beziehung zu treten, kann die Unverfügbarkeit auch resonant werden – eine *resonante Unverfügbarkeit* ist daher eine, wo das Subjekt von einer nicht vollkommen beherrschbaren Alterität her angesprochen wird. Es gilt jedoch: „Das Gegenüber bleibt, solange die Resonanzbeziehung besteht, ein Anderes, ein Fremdes, ein sich immer auch Entziehendes und/oder Widersetzendes."[380] Der entscheidende Fokus liegt für Rosa darauf, dass erst in diesem fundamentalen *Entzug* dieses andere das Subjekt auch *ansprechen* kann. Wo dahingegen etwas vollkommen begriffen und beherrscht wird, hat eine Sache „uns nichts mehr zu sagen"[381].

Die Stimmen der anderen können erst hörbar gemacht werden, wenn von deren Beherrschbarkeit Abstand genommen wird. Für Rosa scheint es damit offensichtlich, dass nur eine solche Weltbeziehung als gelungen anerkannt werden kann, in welcher Unverfügbarkeit nicht verdrängt, sondern anerkannt wird. Bedenkt man diese Annahme Rosas genauer, so zeigt sich, dass Resonanz daher immer auch mit einer gewissen *Opazität*, einer Undurchschaubarkeit, einem gewissen Un-Verständnis und damit einer letzten Un-Verfügbarkeit von Alteritäten zu tun hat.

Eine religiöse Bildung, welche sich der Frage nach gelingenden Weltbeziehungen verpflichtet weiß, kann diese Beobachtungen Rosas aufnehmen. Der maßgebliche Impuls, den die Resonanztheorie der Religionspädagogik mitgibt, lässt eine Theorie religiöser Bildung über den eigenen Umgang mit Erfahrungen der Unverfügbarkeit reflektieren: Sie kann fragen, wie solche Erfahrungen aus

---

380 Rosa 2018, 57.

381 Ebd., 53.

den Lebenskontexten der Schüler*innen zu Wort kommen können als auch, inwieweit sie selbst in der Gestaltung religiöser Bildungsprozesse Momente der Unverfügbarkeit anerkennt und fruchtbar macht.

4.3. Religiöse Bildung und Unverfügbarkeit

4.3.1. Bildung als Verfügbarmachung von Welt?

Wenn über mögliche Verbindungslinien zwischen den Feldern von *Bildung*, *Wissen* und *Unverfügbarkeit* nachgedacht wird, so kann aus dem unendlich vielfältigen Erfahrungsfeld der Unverfügbarkeit exemplarisch eine zutiefst menschliche Erfahrung hervorgehoben werden, die wesentlich durch eine Verbindung des Motivs der *Unverfügbarkeit* und der Frage nach dem *Wissen* geprägt ist und damit eine Grundfrage für *Bildung* darstellt: Für Schüler*innen stellt sich die Frage, wie sie jene Erfahrung, dass das eigene Leben, die eigene Identität und das eigene Selbst, die Frage nach dem Sinn und andere *unentscheidbare Fragen* nicht abschließend *begriffen* werden können, interpretieren sollen. Die Frage stellt sich, ob die Unmöglichkeit letzter Antworten auf diese Fragen (d.h. die Unverfügbarkeit über unmittelbare Antworten auf diese Fragen) von einem eigenen Ungenügen herrührt (d.h. letztlich von einem individuellen Scheitern), oder ob es noch andere Möglichkeiten gibt, diese zutiefst menschliche Erfahrung zu deuten.

An dieser Stelle zeigt sich eine zentrale Möglichkeit religiöser Bildung: Sie kann andere Deutungen des Motives der Unverfügbarkeit ins Spiel bringen und zu Wort kommen lassen und Unverfügbarkeit nicht als Versagen oder als unzureichendes Bemühen identifizieren. In der Erweiterung der Deutungsmöglichkeiten von Erfahrungen von Unverfügbarkeit jenseits eines individuellen Unvermögens kann religiöse Bildung jungen Menschen Möglichkeiten an die Hand geben, die zu einer Enttabuisierung und Humanisierung des Diskurses des Scheiterns beitragen können. Es zeigen sich zwei Stoßrichtungen, in welche die Religionspädagogik den Ball aufnehmen und Deutungen von Unverfügbarkeit einspielen kann, die dieses Ziel unterstützen:

1) Gespräche über Erfahrungen von Unverfügbarkeit als Modus einer Ideologiekritik

Indem in Prozessen religiöser Bildung Interpretationen aus der jüdischen und christlichen Tradition für Erfahrungen der Unverfügbarkeit jungen Menschen eröffnet werden, kann die Gleichsetzung von Unverfügbarkeit und Scheitern zumindest in Frage gestellt werden; die biblische und theologische Tradition umfasst ein reichhaltiges Wissen und Denken des Unverfügbaren, welches ihren gesamten Diskurs durchzieht und grundlegend prägt. Da die Herausforderung der

Unverfügbarkeit eine grundlegende Signatur biblischer Erzählungen darstellt, kann sie Schüler*innen Zugänge eröffnen, das genannte Motiv als wesentlichen Bestandteil gelingender Weltbeziehungen zu verstehen.

Dort, wo religiöse und säkulare Diskurse solche Momente der Unverfügbarkeit jedoch verdrängen, besteht für eine religiöse Bildung der Gegenwart die Aufgabe, diese Diskurse ideologiekritisch in den Blick zu nehmen. In Gesprächen über das Menschsein, über Liebe, über Gott oder über Weltbilder kann religiöse Bildung eine Sensibilität dafür entwickeln, wo Unverfügbarkeiten ausgeblendet und stattdessen das Ideal vollkommener Verfügbarkeit (über sich selbst, die anderen oder Welt) proklamiert werden: Wo die Möglichkeit vollkommener Selbstfindung, das Ideal der Liebe als geschlossene Bezogenheit, Gott als verfügbares Argument und gegebener Gegenstand und die Absolutsetzung des eigenen Weltbildes in religionsunterrichtliche Gespräche eingebracht werden, muss religiöse Bildung diese *unterbrechen*: Sie kann behutsam Lernprozesse initiieren, die auf versteckte Ideologien und ihre (unterdrückenden) Konsequenzen in solchen Vorstellungen hinweisen, welche die Unverfügbarkeit des Ichs, des anderen, Gottes oder der Welt ausklammern bzw. sogar verdrängen.

Damit leistet religiöse Bildung einen wesentlichen Beitrag dazu, jene *Menschen- und Weltbilder* kritisch zu hinterfragen, die auf einer letzten souveränen Autonomie des Menschen verweisen. Die religiöse Mündigkeit von Subjekten schließt das Moment ein, keine letzten Antworten auf die eigene Existenz, Welt und Gott zu haben, sondern *letzte Unverfügbarkeiten* in den Fragen über Selbst, Sinn und Welt *anzuerkennen*.

2) Erfahrungen von Unverfügbarkeit als möglicher Ausgangspunkt eines Lernprozesses

Die radikale Unverfügbarkeit letzter Antworten auf das eigene Dasein und auf Sinn-Deutungen von Welt muss junge Menschen nicht in eine depressive Resignation oder einen gleichgültigen Relativismus führen; eine Alternative jenseits dieser Optionen wird für Menschen dort nachvollziehbar, wenn auch in Prozessen religiöser Bildung Erfahrungen von Weltbeziehungen zugänglich gemacht werden, welche Momente der Offenheit, der Leere, des Zweifels und der Unverfügbarkeit strukturell gerade nicht auszublenden versuchen, sondern als Teil menschlichen Lebens und auch als *Momente des Lernens* verstehen. Eine dermaßen sensibilisierte Religionspädagogik wird solche Lernprozesse zu eröffnen versuchen, in welchen Schüler*innen resonante Erfahrungen machen können, d.h. in welchen versucht wird, Berührbarkeit, Selbstwirksamkeit, Transformation und eben auch Unverfügbarkeit zu einem Teil des Lernprozesses zu machen.

Rosa gibt hierfür ein erhellendes Beispiel: Dort, wo die Erfahrung gemacht wird, dass das Gegenüber sich nicht im Modus der Beherrschung vollkommen aneignen lässt, d.h. es sich einer absoluten Verfügung sperrt, bedeutet dies nicht ein Ende des Lernens; vielmehr kann dieses unverständlich und opake andere

zum Motor einer Auseinandersetzung und zum Anfang eines Lernprozesses werden:

> „Wenn Menschen also etwa ein Buch, sagen wir die *Bibel* oder *Das Kapital*, als resonantes Anderes erfahren, dann nur deshalb, weil sie das Gefühl haben, es eben noch nicht restlos begriffen zu haben; ja, weil sie sich von ihm immer wieder provozieren, mitunter auch empören lassen.“[382]

Das Moment der Unverfügbarkeit nimmt daher einen zentralen Bestandteil auch in einer Theorie des Lernens ein, was im folgenden Schritt weiter vertieft wird.

4.3.2. Unverfügbarkeit als notwendiger Teil einer Theorie von (religiöser) Bildung

Die Faszination für *das andere als Unverfügbares* kann eine Neugier hervorrufen, dieses ‚Nicht-Ich‘ kennenzulernen und nach dessen Bedeutung für das eigene Leben zu forschen. Hörbar, vernehmbar und damit auch *bedeutsam* werden Alteritäten erst dann, wo sie nicht in den Horizont eigener Verfügung vollkommen hineingearbeitet werden, sondern wo eine lebendige Beziehung zu ihnen gesucht wird. Was in diesem Satz angedeutet ist, wird bei Dietrich Benner bildungstheoretisch vertieft: Lernen bedeutet nicht einfach, etwas ‚ganz verstanden‘ zu haben, sondern entzündet sich immer wieder an der Erfahrung, dass eigene Perspektiven und Deutungen auf Selbst, Sinn und Welt brüchig werden.

Hier zeigt sich das Verhältnis von Lernen und Unverfügbarkeit in seiner ganzen Deutlichkeit. Mit Dietrich Benner können wir dieses Moment mit dem Begriff der *negativen Erfahrung* bezeichnen; wo die bislang entwickelte und gewusste Selbst-, Welt- oder Sinnsicht des Menschen ins Wanken und Schwanken gerät, wird dieses unsicher, d.h. es wird *negativ*. Damit stellt sich ein Moment ein, in welchem bisherige Deutungsmuster nicht mehr greifen, andere aber noch nicht gefunden und etabliert sind. Die „Theorien des Negativitätslernens“[383] heben hervor, dass diese negativen Erfahrungen einen grundlegenden Bestandteil von Lernen darstellen: Lernen entwickelt sich nicht als geradliniger Prozess, in welchem einfach nach und nach Wissen *akkumuliert* wird; von Hegel über Gadamer in der Philosophie und breitgefächert in den Bildungswissenschaften wird dem Moment des Unverfügbarwerdens von Welt eine hohe Bedeutung für Prozesse des Lernens zugemessen:

> „Die eigentlich belehrenden Erfahrungen sind diejenigen, bei denen man, wie man sagt, Lehrgeld bezahlt, d.h. die sogenannten negativen. Daran, daß die ‚negativen‘ Erfahrungen dennoch belehrend, d.h. gerade ‚positive‘ sind, zeigt sich am besten,

---

[382] Ebd., 53.

[383] Rödel, Severin Sales, Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven, Wiesbaden 2019, 4.

daß man die Erfahrung noch gar nicht eigentlich ‚gemacht' hat, ehe man aus ihr lernt."[384]

Dietrich Benner spricht von einem ‚Missverständnis', wenn man Lernen als einen Prozess ansieht, der einfachhin „von einem Nicht-Können zu einem Können, von einem Nicht-Wissen zu einem Wissen führt"[385], d.h. der letztlich auf die Überwindung negativer Erfahrungen als Zielpunkt eines Lernprozesses ansieht. Aus seiner Perspektive wird hierbei leicht übersehen, dass in jedem Können und Wissen *erneut* ein Nicht-Können und Nicht-Wissen steckt, d.h. es wird „die Gleichzeitigkeit von Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können"[386] ausgeblendet.

Der Lernprozess – und das ist die entscheidende Pointe – ist deshalb nicht einfach als eine Verfügbarmachung von Welt verstehbar; viel eher wird Lernen als Auseinandersetzungsprozess *mit dem anderen* interpretierbar: Lernprozesse ereignen sich dort, wo das Ich über seine Art der Beziehung zur Welt, d.h. zum Nicht-Ich, reflektiert. Die Veränderung des *lernenden Ichs* besteht aber nicht in einem einfachen Zugewinn an Wissen über die Welt, sondern auch immer in einem *Sich-anders-Werden*: Lernen wird hier als Transformation des Weltverhältnisses verstehbar, da „an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist"[387].

Irritationen und Fremdheitserfahrungen und die Frage, wie das Subjekt zu ihnen verhält, sind daher als wesentliche Momente von Bildung benennbar.[388] Über Lernprozesse kann in diesem präzisen Sinne nicht vollkommen verfügt werden, insofern Verfremdungen des eigenen Sinn- und Wissenshorizontes das lernende Subjekt in einen *offenen Raum* führen.[389] Fragilität, Offenheit, Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit erweisen sich hier als fundamental grundlegende Bestandteile von Bildung. *Lernen* ist ein spannungsvolles Geschehen und

---

384 Buck, Günther, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt 1989, 15.

385 Benner, Dietrich, Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.), Erziehung – Bildung – Negativität (Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim und Basel 2005, 7–24, 8.

386 Ebd., 8.

387 Benner, 9.

388 Zu diesem Aspekt, dass Unsicherheit Lernprozesse anstoßt und Bildung nicht als Verfügung von und über Welt gedacht werden kann: Vgl. Ricken, Norbert, „Freude aus Verunsicherung ziehen – wer hat uns denn das beigebracht!" (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht, in: Benner 2005, 106–121.

389 Gerade die Subjektfrage kann in diesem Spiel von Verfügung und Unverfügbarkeit angesiedelt werden – dort, wo das Subjekt weder sich selbst vollkommen zu begreifen versucht noch die Frage nach dem eigenen Dasein als unlösbar aufgibt, werden (biografisch relevante) Lernprozesse ermöglicht. Religiöse Bildung kann versuchen, solche Räume für die Frage nach dem Subjekt zu öffnen. Auf großartige Weise dargestellt finden wir bildungstheoretische Reflexionen über diese Möglichkeiten bei: Meyer-Drawe, Käte, Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München ²2000.

durch eine *Aufspreizung* zwischen *sicherem Boden* (das bisher Gewusste und Geglaubte) und *offenem Horizont* (das irritierende Unbekannte) geprägt.

Benner legt den Fokus der Aufmerksamkeit auf diese angezeigten *Zwischenräume*, die durch negative Erfahrungen – schleichend oder schlagartig – hereinbrechen können. Sein Plädoyer besteht darin, die damit verbundene Offenheit nicht zu übergehen, sondern anzuerkennen, dass durch negative Erfahrungen Fragen entstehen können, „vor die sich Lernende zunächst in Unkenntnis möglicher Antworten gestellt sehen"[390]. Auch Meyer-Drawe hebt diesen fragilen Moment des Lernens hervor: „Lernen in einem strengen Sinn beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist, mit einer Benommenheit in einem Zwischenreich, auf einer Schwelle"[391].

Erst eine gewisse Unverfügbarkeit in Bildungsprozessen eröffnet die Erfahrung, dass neue Bedeutungen überhaupt generiert werden können und dass Welt grundsätzlich in resonanter Weise zugänglich wird. Die Pointe dieser Anerkennung von Momenten der Unverfügbarkeit in Lern- und Bildungsprozessen besteht darin, dass diese damit jedoch auch in hohem Grade scheitern können. Genau diese Nähe des Lernens zum Erfahrungsfeld des Scheiterns wird von Benner hervorgehoben:

> „Wie vollzieht sich Lernen im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und ihrer bestimmten Negation, in jenem Niemandsland also, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht gelungen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als problematisch erkannt, die Lösung aber noch nicht gefunden ist?"[392]

Das Risiko des Scheiterns als Bedingung der Möglichkeit, neue Bedeutungen in einer offenen Gegenwart zu finden, kann die Religionspädagogik als eine *Denkform* (Grümme) begleiten, die ihr religionspädagogisches und -didaktisches Arbeiten formt, inspiriert und transformiert. Eine *Lernkultur der Fallibilität* weiß um die sensible Bedeutung von Fragilität, Offenheit und eine letzte Nicht-Kontrollierbarkeit gelingender Lernprozesse.[393]

Mit Andrea Lehner-Hartmann kann darauf verwiesen werden, dass in solch einer *Lernkultur* Irritationen und Verunsicherungen in religiösen Bildungsprozessen nicht verdrängt oder einfach übergangen werden dürfen, sondern dass dieses Ins-Schwanken-Geraten bisheriger Selbst- und Weltverständnisse einer

---

[390] Ebd., 12.

[391] Meyer-Drawe 2012, 15.

[392] Ebd., 12.

[393] Zur Vertiefung und phänomenologischen Wahrnehmung dieses Momentes der Fragilität in Lernprozessen: Vgl. Rödel, Severin Sales, Scheitern, Stolpern, Staunen - Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen, in: Stiller, Jurik/Laschke, Christin (Hrsg.), Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung, Berlin 2015, 29–56.

hohen religionspädagogischen Aufmerksamkeit bedarf. Gerade solche Erfahrungen zwingen die lernenden Subjekte dazu, umzudenken – sie fordern ein *Umlernen*.[394] In diesem Sinne sind sie hochgradig experimentell und in gewisser Weise auch durch einen hohen Grad von Unverfügbarkeit gekennzeichnet: Sie laden dazu ein, bislang abgesicherte Selbst- und Weltverständnisse zu hinterfragen. Das Risiko des Scheiterns ist bei solchen *experimentellen* Lernprozessen – in denen nach unentdeckten und neuen Möglichkeiten gesucht wird – immer präsent: „Nicht als anzupeilendes Ziel, aber als mögliche Realität."[395]

> „Religiöses Lernen als experimentellen Prozess anzulegen, hat aber nicht nur mit dem Einbruch von Neuem im Sinne von interessant und weiterführend zu tun, sondern birgt auch die Gefahr des Scheiterns ins sich. Zielloses Drehen und Wenden von Fragestellungen, ungeduldiges Warten auf und Einfordern von Antworten durch SchülerInnen, Abwehrmechanismen bei den Lehrpersonen, sich auf die aus ihrer Sicht ungehörigen Fragen oder Umgangsformen in Bezug auf religiöse Texte und Gegenstände nicht einlassen wollen, verleiten dazu, schnelle Antworten, geschlossene Argumentationsketten, ethische Vor-Bilder, Handlungsanweisungen zu präsentieren. Artikulierte Zufriedenheit durch (einzelne?) SchülerInnen werden dann gerne als positive Evaluation für den beschrittenen didaktischen Weg gesehen."[396]

Die immer wieder unbestimmbare Offenheit und die benötigte „hohe Frustrationstoleranz"[397] dieser Lernform können dazu verleiten, solche ungesicherten Momente in religiösen Lernprozessen zu umgehen. Andrea Lehner-Hartmann spricht hier von einer Versuchung für *Lehrpersonen*: Wo schnelle Antworten, geschlossene Argumentationsketten und ethische Vor-Bilder und Handlungsanweisungen präsentiert werden, kann Lernen in unbrüchigeren Bahnen verlaufen. Nicht zu übersehen ist dabei jedoch, dass eine didaktische Konzeption religiöser Bildung, welche Momente negativer Erfahrungen verdrängt und nicht aufnimmt, sich von den schwankenden und fragilen Momenten in den Lebenskontexten und biografischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen zurückzieht und damit auch *entsolidarisiert*. Stattdessen suggeriert sie, dass *Wissen* eine in sich geschlossene Größe ist – die vermittelt wird und angenommen werden kann oder eben auch nicht. Norbert Ricken hebt hervor, dass nicht nur Lernprozesse, sondern auch Lehrprozesse daher an eine Anerkennung des Momentes der Unverfügbarkeit gebunden sind, was allerdings „nur allzu gern umwillen eigener Souveränität übersehen [wird]"[398]. Die eigene Nichtsouveränität auszuhal-

---

394 Der Begriff des *Umlernens* ist ein immer wieder auftauchendes Motiv von Käte Meyer-Drawe in ihren bildungswissenschaftlichen Diskursen und verdeutlicht „Prozesse, in denen man Kräften ausgesetzt [ist], die eingefahrene Gewohnheiten des Wahrnehmens und wie selbstverständlich eingeschlagene Richtungen des Urteilens zu entmachten vermögen." (Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München 2009, 7.)

395 Lehner-Hartmann 2014a, 131.

396 Ebd., 130.

397 Ebd., 131.

398 Ricken 2005, 117.

ten (d.h. die Unfähigkeit der Lehrer*innen, selbst über den letzten Sinn des Lernprozesses von Schüler*innen zu verfügen) kann deshalb selbst zu einer Herausforderung werden, mit welcher Lehrer*innen konfrontiert sind. Dort, wo die „Negativität des Wissens" zum Teil einer Lern- und Lehrkultur wird, ist es jedoch möglich, „die an Lernen und Lehren unweigerlich gekoppelte Nichtsouveränität (entlastend) an die Offenheit des Wissens selbst zu binden"[399].

Experimentelle Lernformen anerkennen diese Negativität des Wissens. Der Weg auf den schwankenden Boden des Experimentes, der dabei gewagt wird, ist dabei kein freiwillig gesuchter Selbstzweck, sondern der Versuch, prekäre Erfahrungen in den Lebenswelten Jugendlicher nicht zu verdrängen. Diese werden zum Ausgangspunkt eines (individuellen oder gemeinsamen) Nachdenkens gemacht – welches von der Hoffnung getragen wird, dass sich in diesen „sprachlichen Experimenten" neue Wege entdecken lassen, die das „Unverfügbare und Nichtfassbare"[400] im Leben nicht sofort als Scheitern begreifen, aus dem heraus keine Handlungsoptionen mehr ersichtlich sind.[401] Andrea Lehner-Hartmann folgert daher:

> „Bekanntes, Gewohntes und Vertrautes anzufragen hat nicht zum Ziel, Rat- und Perspektivlosigkeit zu erzeugen, sondern falsche Sicherheiten zu entlarven. Es gilt zu verhindern, dass die vorschnelle Rede vom ‚lieben Gott', der alles gut macht, oder das Vorzeigen gelungener Lebensgeschichten, wo sich alles in Wohlgefallen fügt, Fragen nach Leid und Unfassbarem nicht mehr zulassen. Vielmehr geht es darum, dass durch das Lösen falscher Sicherheiten die anstrengende Suche nach Lebenssinn und Gott durch die Fragen nach Leid, Einsamkeits- und Verlassenheitserfahrungen hindurch ermöglicht wird."[402]

---

[399] Ebd., 117.

[400] Ebd., 129.

[401] Andrea Lehner-Hartmann spielt nicht die beiden Formen *Experimentierdidaktik* bzw. *Resultatsdidaktik* gegeneinander aus. Vielmehr sieht sie die Notwendigkeit, religiöse Lernprozesse und gefundenes Wissen immer wieder „aus ihrer Starrheit und Aneignung herauszulösen, zu verflüssigen, Erfahrungen in einen Prozess des Erfahrens zu transformieren" und „in einem nächsten Schritt" wieder festzuhalten, was in diesen Erfahrungen für nachdenkenswert gehalten wurde, d.h. in Resultate zu überführen. (Lehner-Hartmann 2014a, 131.) Andrea Lehner-Hartmann bezeichnet dies als jenen „zirkulären Moment (religiösen) Lernens" (Ebd., 131.), der einem transformativen Bildungsverständnis zu eigen ist. Angesprochen ist dabei *ein offenes Moment der Unverfügbarkeit*, welches einen solchen lebendigen Lernprozess charakterisiert. Aufgabe solchen lebendigen Lernens ist es, falsche Vorstellungen von *Lernzielen* aufzubrechen: In Prozessen des Lernens geht es nie um eine ‚letzte Erkenntnis', sondern um die Möglichkeit, aus Erstarrungen heraus immer wieder lebendig zu werden, d.h. – in den Worten Klaus Heinrichs – das Suchen „nach der ungebrochenen Vereinigung [mit dem Anderen, mit Gott, mit sich selbst, Hinzufügung D.N.] in ein gebrochenes Suchen" (Heinrich 1982, 70.) zu übersetzen. Es gilt anzuerkennen, dass „der Mensch nur durch einen mühsamen Prozeß des Immer-wieder-neu-sich-Identifizierens die *Balance* [Hervorhebung D.N.] finden kann und daß jede seiner Identifizierungen mißlingen: ihn verstricken oder isolieren, ihn festhalten oder zerreißen kann (...)" (Ebd., 68.)

[402] Ebd., 129.

Die Religionspädagogik kann diese Aufgabe anerkennen: Um Schüler*innen in solchen Irritationen und Unsicherheiten, zu begleiten, zu inspirieren und vor allem ernst zu nehmen. Dort, wo *Strukturen verloren zu gehen drohen*, ist es Aufgabe religiöser Bildung, Schüler*innen mit ihren Ideen und Fragen zu Wort kommen zu lassen. Diese können didaktisch aufgenommen werden. Eine religiöse Bildung, welche diese verantwortungsvolle Herausforderung annimmt, kann tatsächlich als eine *Bildung zur Mündigkeit* verstanden werden. Andrea Lehner-Hartmann bringt dieses emanzipatorische Anliegen religiöser Bildung und die damit zusammenhängende Nicht-Verdrängung von Erfahrungen der Unverfügbarkeit programmatisch auf den Punkt:

> „Mit Blick auf die biblische Botschaft sind in einem ersten Schritt die Unsicherheiten, Verunsicherungen, Infragestellungen, Krisen etc. von Kindern und Jugendlichen zu identifizieren, in einem zweiten Schritt ist zu überlegen, wie die Adressat*innen sicher bzw. sichernd im Umgang damit begleitet werden können. Tragfähige Beziehungen werden dazu ausschlaggebender sein als normativ vorgegebene Lebensmodelle und Sichtweisen, die keine Garantie für die Lebensrelevanz der jeweiligen Adressat*innen abgeben können. Die herausfordernde Beziehungsarbeit besteht darin, Kinder und Jugendliche zu ihren – auch verunsichernden – existenziellen Fragen zu führen, damit sie sich trauen, sich diesen zu stellen und von möglichen Ängsten, Nöten oder Demütigungserfahrungen nicht paralysieren zu lassen.“[403]

4.4. Zum Verhältnis von Wissen und Unverfügbarkeit: Inspirationen biblischen Denkens

In einem letzten Schritt wird das Nachdenken über Dimensionen von Unverfügbarkeit in Lernprozessen noch einmal aus der Perspektive biblischen Denkens reflektiert. Dieses kann eine Deutung des Verhältnisses von Wissen und Unverfügbarkeit entfalten, die auch für gegenwärtige Bildungsprozesse inspirierend sein kann.

Die biblischen Narrationen bieten dabei viele Wegmarken, an denen man bei dieser Frage einsteigen und denen man folgen könnte; eine gewisse Verlockung, der nachfolgend Raum gegeben wird, besteht darin, den Anfang und das Ende der Bibel – als eine Art hermeneutische Klammer der Bibel in ihrer Gesamtheit – zu diesem Verhältnis zu befragen. Damit kann geklärt werden, welche Verhältnisbestimmung von Lernen, Bildung und Unverfügbarkeit sich entfalten lässt, wenn man gleichsam auf den *Anfang* und das *Ende* des biblischen Kanons blickt.

Die biblischen Erzählungen der Genesis etablieren eine fundamentale Perspektive auf menschliches Selbst- und Weltverständnis, welche die Lektüre der weiteren kanonischen Schriften grundlegend prägt. Und auch das Ende der jü-

403 Lehner-Hartmann 2019, 154.

disch-christlichen Bibel *offenbart* in bestimmter Weise noch einmal einen Interpretationsschlüssel, wie auch die vorangestellten Schriften gelesen und verstanden werden können. Eine solche zwischen Anfang und Ende der biblischen Schriften aufgespannte Lektüre übt eine gewisse Faszination aus, da sie etwas zum biblischen Verhältnis von *Bildung* und *Unverfügbarkeit* in seiner Gesamtheit sagt.

Zunächst muss jedoch gefragt werden, ob sich metaphorische Begriffe in der *biblischen Urgeschichte (Gen 1 – 12)* und im Buch der *Johannes-Apokalypse* finden lassen, in welchem ein Zugang zur *Erkenntnis* und zu *Wissen* repräsentiert ist und in welchen in weiterer Folge auch das Motiv der Unverfügbarkeit bedeutsam wirkt. Tatsächlich scheint es möglich, zwei solche symbolischen Figuren des Wissens zu identifizieren: In der biblischen Paradies- und Sündenfallerzählung finden wir den *Baum der Erkenntnis von Gut und Böse* und in der Offenbarung des Johannes findet sich jene *versiegelte Buchrolle*, welche schließlich ein Wissen ‚enthüllt'. Ein Baum und ein Buch; die Frage der Erkenntnis beschäftigt die Bibel von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende.

In einem letzten Schritt dieses Kapitels wird versucht, diesen beiden Symbolen des Wissens nachzugehen und damit das Verhältnis von Wissen und Unverfügbarkeit in biblischem Denken auf die Spur zu kommen.

4.4.1. Der Baum der Erkenntnis

Den Baum der Erkenntnis von Gut und Böse ist in der jahwistischen Schöpfungs- und Sündenfallgeschichte verortet (Gen 2,4b – 3,24). Es kommt diesem Baum in dieser Erzählung eine tragende Rolle zu, insofern die Begegnung mit ihm einen wesentlichen Umschlagspunkt der biblischen Urgeschichte einleitet: Das Gespräch zwischen Gott, Adam und Eva und die daraus folgende Versetzung des Menschen aus dem Paradiesgarten.

Doch zunächst von Anfang an: *Adam*, der *Mensch*, wird von Gott in den Garten Eden gesetzt. Dieser Lebensraum ist maßgeblich durch die Pflanzung zweier Bäume gekennzeichnet: Der *Baum des Lebens* in der Mitte des Gartens und der *Baum der Erkenntnis von Gut und Böse*. Der Theologe Kurt Appel macht in seiner Interpretation dieser Erzählung darauf aufmerksam, dass der Baum der Erkenntnis zunächst „gerade nicht lokalisiert ist"[404] – er taucht in einem ersten Schritt *außerhalb des Verfügungshorizontes* des Menschen auf, wohingegen der Baum des Lebens in der *Mitte* verortet wird. Mit anderen Worten: Der Lebensraum Adams ist dadurch gekennzeichnet, dass er gestaltbar, aber nicht vollständig beherrschbar, d.h. verfügbar ist. Es gibt etwas, das der Verfügung des Menschen entzogen ist. Der Baum der Erkenntnis von Gut und Böse verkörpert diese Entzogenheit; er trägt so zunächst eine gewisse *Offenheit* in den Garten Eden ein,

[404] Appel 2015a, 26.

insofern in diesem Entzug die Geografie des Ortes eine Leerstelle zukommt, die nicht bestimmt werden kann.

Kurt Appel beobachtet im Fortlauf der Geschichte zwei Verschiebungen, welche den Baum der Erkenntnis betreffen: Zunächst identifiziert er „eine erste Verschiebung vom ‚ortlosen Ort' (...) zu einem (negativen) Ort des Verbotes"[405]:

> JHWH Gott nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten von Eden, ihn zu bearbeiten und zu behüten. Und es gebot JHWH Gott über den Menschen, sprechend: Von jedem Baum des Gartens ein Essen magst du essen, aber vom Baum des Erkennens von Gut und Böse sollst du nicht essen, denn am Tag deines Essens Tod von ihm, wirst du getötet. (Gen 2,15 – 17)[406]

Wird zunächst der *Baum des Lebens* in der *Mitte* des Gartens verortet (der Baum, der lebensspendend auf den ganzen Garten hin ausstrahlt), rückt im Fortgang der Erzählung mehr und mehr der Baum der Erkenntnis in den Fokus der Aufmerksamkeit, bis er letztlich vollkommen in die Mitte einrückt und die Handlung beherrscht:

> „Die Schlange war listiger als alles Lebendige des Feldes, das JHWH Gott gemacht hatte. Sie sprach zur Frau: Ob schon Gott wirklich sprach: Esst nicht von allen Bäumen des Gartens ...? Da sprach die Frau zu der Schlange: Von der Frucht der Bäume des Gartens mögen wir essen, aber von der Frucht des Baumes *in der Mitte des Gartens* [Hervorhebung D.N.] hat Gott gesprochen: Nicht sollt ihr essen davon, ja rührt ihn nicht an, denn sonst müsst ihr sterben." (Gen 3,3 – 4)

Im Dialog mit der Schlange rückt der Baum der Erkenntnis in die Mitte der Aufmerksamkeit ein, „in das Zentrum des Begehrens und damit in den Versuch einer Inbesitznahme"[407]. Diese zweite Verschiebung verursacht tiefgreifende Konsequenzen:

> „Bis dahin bezeichnete er [der Baum der Erkenntnis, Anm. D.N.] gerade in seiner Exterritorialität (gleich dem siebenten Tag) als Entzug des menschlichen Begriffsfeldes eine Schutzschicht, in der der Mensch gewissermaßen umkleidet war. Dieser musste sich seiner Nacktheit deshalb nicht schämen, weil er aufgrund der das Ich dezentrierenden Lücke im Blick, die durch diesen Baum gewahrt wurde, keiner absoluten Verfügungsgewalt ausgesetzt war und selber über keine solche verfügte. D.h., dass die erwähnte Schutzschicht, die in gewissen patristischen Traditionen die Bezeichnung des ‚Kleides der Gnade' erhielt, nichts anderes darstellte als eine Versetzung des menschlichen Blicks aus dessen totaler Verfügungsgewalt über sich und andere. Es handelt sich also beim Erkenntnisbaum um die Symbolisierung eines Selbstentzugs (...) in dem sich Anderes erst eröffnen kann."[408]

Der *Entzug des Baumes* schützt den Menschen – und die Pointe der Erzählung besteht darin, dass der Baum den Menschen gewissermaßen *vor sich selbst* schützt,

---

[405] Ebd., 26.

[406] Die verwendeten Passagen und Verse aus der Bibel (d.h. ihre Übersetzung) entstammen aus dem Text Appels und werden von dort übernommen.

[407] Ebd., 27.

[408] Ebd., 27–28.

oder genauer: Er schützt ihn vor einer absoluten Verfügungsgewalt über sich selbst. In erkenntnistheoretischer Perspektive wird deutlich, dass das Subjekt hier vor einem *absoluten Wissen* geschützt wird.

Dieser Schutz scheint nicht dadurch motiviert, dass Gott, gleichsam in einem Anfall narzisstischer Hybris, noch irgendwie einen Unterschied zwischen sich und den Menschen installieren möchte (als ob Gott in einer hierarchischen Ordnungsstruktur denken würde, an welcher er – eindeutig verortbar – ganz oben angesiedelt wäre). Deshalb ist vertiefend danach zu fragen, *was* eigentlich in diesem Zugriff auf den Erkenntnisbaum auf dem Spiel steht.

Der Baum der Erkenntnis existiert als eine Figur, welche die *absolute Verfügung* des Menschen über die Dinge und auch über sich selbst unmöglich macht – der biblische Lebensraum offenbart sich als ein Garten, der durch eine gewisse *Opazität*, d.h. eine gewisse Undurchschaubarkeit geprägt ist. Er schützt vor dem fatalen (Irr-)Glauben, dass eine letzte Erkenntnis von Welt möglich und ein ultimativer Standpunkt der Welterkenntnis denkbar wäre: Dieser Anspruch wäre dort realisiert, wo der Mensch sich selbst zum Mittelpunkt seiner Erkenntnis macht. Aber, so könnte man einwenden, ist nicht jeder Mensch Zentrum seiner eigenen Erkenntnis? Ist nicht das Subjekt zumindest Ko-Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit und bedeutet die Anerkennung dieser subjektiven Konstruktionen nicht einen Fortschritt, vor allem auch im Kontext Religiöser Bildung?

Welt- und Selbstbeziehung ist immer schon auch eine Form der Erkenntnis: In jeder Weise, wie sich Menschen auf Welt und auf sich selbst beziehen, repräsentiert sich eine bestimmte Art des Wissens. Es scheint daher naheliegend, dass in dieser biblischen Perikope nicht die Erkenntnisfähigkeit des Menschen *überhaupt* kritisiert wird. Vielmehr schützt der Entzug des Erkenntnisbaumes davor, dass Welt und Mensch vollständig zum *Objekt eines Wissens* werden, d.h. vollkommen *objektiviert* und zum abgeschlossenen Gegenstand werden, der restlos *aufgeklärt* werden kann.

Wo etwas vollkommen bestimmt werden kann, wird es zum einen von seinen mannigfachen *Beziehungen* (d.h. auch vom Ich des Erkennens) *losgelöst* betrachtet, zum anderen als voll *verfügbar* vorgestellt. Der Baum der Erkenntnis schützt damit sowohl Mensch als auch Welt, da er diese davor bewahrt, zum Gegenstand eines darüber verfügenden Wissens zu werden.

Die noch radikalere Pointe der biblischen Erzählung scheint – darüber hinausgehend – darin zu bestehen, dass dort, wo Welt und Mensch objektiv gedacht werden, sie in ihrer vollkommenen *Nacktheit* ansichtig werden: Wo der Mensch losgelöst von seinen mannigfachen Beziehungen zu begreifen versucht wird, fehlt der *eigentliche Inhalt*, der ihn ausmacht. Die biblische Schöpfungserzählung kultiviert daher eine Form des Wissens, welche immer schon auch um die Offenheit des anderen weiß. In der Erzählung tritt *Scham* auf Seiten des Menschen hervor, wo er als völlig objektivierter Gegenstand erkannt, oder besser: verkannt wird, und in ihm *nichts mehr* als eben ein solches Objekt gesehen wird, das festgestellt werden kann.

Der Schutz, den der Paradiesgarten menschlicher Existenz gegeben hat, bestand darin, dass das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen in das Licht eines *letzten Entzuges* gerückt war: Allem kann sich angenähert werden, aber nichts kann vollständig begriffen und gewusst werden. Anders ausgedrückt: Aus biblischer Sicht gibt es für den Menschen zunächst eine *Grenze des Wissens.* Die entscheidende Bedeutung dieses Grenzbegriffes liegt darin, dass Grenze dabei nicht als ein Ort verstanden wird, der das menschliche Wissen von außen begrenzt, i.S. von: ‚Bis hierher reicht mein Wissen, alles darüber hinaus weiß ich noch nicht, ist aber prinzipiell etwas, das ich mir aneignen kann.‘

Das biblische Denken unterläuft subversiv ein akkumulatives Wissensverständnis, in welchem Weltwissen Stein für Stein angehäuft wird; selbst dort, wo das Wissen des Menschen immer umfangreicher wird, gibt es dennoch etwas, das der Mensch *nie* wissen kann: Die Grenze, von der die biblische Erzählung spricht, verläuft damit nicht außen als Begrenzung des Wissens, sondern durchquert jedes Wissen selbst.[409] Diese Grenze besteht darin, dass sich der Mensch nie vollkommen objektivieren kann, d.h. immer ein Entzug, eine Unverfügbarkeit, eine Offenheit bleibt, die *jedes Wissen* begrenzt.

Religiöse Bildung kann dieses biblische Denken aufnehmen und ein Verständnis von Bildung unterstützen, welches die Unmöglichkeit letzter Aussagen über Mensch und Welt nicht primär als Defizit wertet, sondern als *Menschlichkeit* einer Wissenskultur.

4.4.2. Die versiegelte Buchrolle

Die Johannesapokalypse kann unter erkenntnistheoretischer Perspektive zunächst in ihrer Gesamtheit als eine Figur des Wissens interpretiert werden: In ihr wird *Wissen* offenbart – eine Enthüllung, die ein letztes Wort über das Weltgeschehen und über die Wahrheit des menschlichen Zusammenlebens ausspricht. Das *versiegelte Buch* kann als verdichtete Metapher gedeutet werden, insofern es dieses spezifische Wissen enthält bzw. zugänglich macht.

Nach den sieben Briefen an die Gemeinden Kleinasiens wendet sich das Geschehen dieser Buchrolle zu, welche ein endgültiges Wissen und eine letzte Wahrheit über das Weltgeschehen zu enthalten scheint. Der vom Geist ergriffene Johannes sieht in einer Vision, in welchem der himmlische Thronsaal Gottes erkennbar wird, dieses Buch in der rechten Hand Gottes: „Und ich sah in der Rechten des Sitzenden auf dem Thron ein Buch, beschrieben innen und hinten, versiegelt mit sieben Siegeln.“ (Offb 5,1)

---

[409] Kurt Appel verweist darauf, dass der Name des Erkenntnisbaumes einen Hinweis auf diese Grenze des Wissens selbst schon enthält, der in der Einheitsübersetzung leider verloren geht: „Die Septuaginta spricht interessanterweise von einem ‚Baum des Wissens dessen, was von gut und Böse erkennbar ist‘ und ist in dieser erkenntnistheoretischen Akzentuierung wohl einer subtilen Pointe des hebräischen Textes auf der Spur.“ (Ebd., 25.)

Dieses Buch offenbart ein neues Wissen; seine Öffnung wird die Vision eines neuen Himmels und einer neuen Erde enthüllen (Offb 21,1). Zunächst wird jedoch festgestellt, dass scheinbar niemand unter den Menschen fähig ist, dieses Wissen zugänglich zu machen; niemandem scheint es möglich zu sein, dieses Wissen zu enthüllen: „Und ich sah einen starken Engel, verkündend mit lauter Stimme: Wer ist würdig, zu öffnen das Buch und zu lösen seine Siegel? Und keiner im Himmel noch auf der Erde noch unter der Erde konnte öffnen das Buch, noch sehen in es." (Offb 5,2 – 3)

Die Offenbarung beginnt (aus religionspädagogischer Sicht) mit einem regelrechten Dilemma: Es gibt ein *Wissen*, jedoch weiß niemand, wie es zugänglich gemacht werden soll. Das Motiv der Unverfügbarkeit stürzt die Beteiligten in eine auf den ersten Blick etwas peinliche Situation.

Es stellt sich die Frage, ob die Menschen noch in eine Beziehung mit diesem Wissen treten können oder ob es etwas völlig Fremdartiges darstellt. Diese scheinbar technische Frage hat eine hohe Relevanz: Wenn die Apokalypse von einem Wissen spricht, dass von außen den völligen Abbruch bisheriger Selbst- und Weltverständnisse aufdeckt und stattdessen ein radikal neues Wissen postuliert, käme dies einer völligen Entwertung menschlichen Daseins gleich: Menschliche Praxis (Handeln, Sprechen, Denken, Fühlen, Hoffen, Begehren usw.) hätte hierbei keinen Anteil an der Generierung von Wissen, d.h. der Hervorbringung substantieller Bedeutungen; sie hätte keinen Anteil, wie Mensch, Welt, Gott, Sinn usw. zu verstehen und zu deuten sind. Kurz: Menschliches Denken hätte in dieser Interpretation keinen Wahrheitswert. Wir wären hier mit einem vom geschichtlichen Geschehen der menschlichen Gesellschaften und Kulturen völlig losgelöstem Wissen konfrontiert, das meta-physisch die *allgemeine* Bedeutung von Welt und Mensch festlegt, unabhängig davon, wie sich Mensch und Welt im *Besonderen* und *Einzelnen* verhalten und Geschichte schreiben. Mit anderen Worten: Dieses Wissen hätte eine *gnostische* Grundstruktur.

Das Wissen der Buchrolle ist jedoch nicht völlig unverfügbar. Zwar entzieht es sich einem direkten *Zugriff* (dies ist als Absage an eine herrschaftliche Aneignung dieses Wissens zu lesen), aber es ist dennoch möglich, einen *Zutritt* zu diesem Wissen zu bekommen. Von entscheidender Bedeutung ist daher die Frage, woran ein Zugang zu diesem Wissen gebunden ist.

Den – durchaus irritierenden, weil unvermuteten – Hinweis, den Jakob Deibl in seiner Interpretation der Johannesapokalypse gibt, lautet: Der Zugang zu diesem Wissen ist fundamental an eine Praxis der *Gastfreundschaft* geknüpft.[410] Diese Annahme verdeutlicht sich, wenn man den Übergang in der Johannes-Apokalypse, der die sieben Briefe an die Gemeinden von den beginnenden Visionen trennt, in den Blick nimmt: Im letzten der sieben Briefe bittet Christus darum, dass ihm eine Tür geöffnet wird, um gemeinsam Mahl halten zu können: „Siehe, ich stehe an der Tür und klopfe an; wenn einer hört meine Stimme und öffnet

---

[410] Vgl. Deibl 2013, 21–28.

die Tür, [auch] hineingehen werde ich zu ihm, und Mahl halten werde ich mit ihm und er mit mir." (Offb 3,20) Mit dieser Bitte, bzw. genauer: mit der Aufforderung, dieser Bitte *Gehör* zu schenken – „Der Habende ein Ohr soll hören, was der Geist sagt den Gemeinden." (Offb 3,22) – endet der erste Teil der Johannes-Apokalypse.

Der weitere Fortgang der Erzählung und damit die Offenbarung des in der Buchrolle versiegelten Wissens ist an die Hinwendung zu diesem *Ruf nach Gastfreundschaft* und eine Öffnung geknüpft; vorwegnehmend kann bereits gesagt werden, dass es damit um eine *gastfreundschaftliche Öffnung des Eigenen für das andere* gehen wird.

Die eröffnende Himmelsvision des Johannes, in welcher er die Buchrolle überhaupt erst zu sehen bekommt, wird nur möglich, da dem Messias eine Tür geöffnet wird: „Danach sah ich auf, und siehe, eine geöffnete Tür ..." (Offb 4,1a) Dieser Übergang von den sieben Briefen zu der Vision des Johannes ist an den Akt der Gastfreundschaft gebunden; die Offenbarung des versiegelten Buches wird erst dort möglich, wo „gleichsam um die Gastfreundschaft gewürfelt wird: Christus selbst ist es, der hier um Einlass bittet und eingelassen selbst zum Gastgeber wird. Auf dem Spiel steht mit der Gastfreundschaft auch die weitere Erzählbarkeit der Apokalypse, also die Eröffnung der Apokalypse selbst."[411]

Damit ist ein entscheidender Hinweis gegeben: Ein Wissen im biblischen Sinn ist an das vorgängige Knüpfen einer *gastfreundschaftlichen Beziehung* gebunden und kann nicht losgelöst davon *gelernt* werden kann. Das Wissen im biblischen Denken hat eine durch und durch gastfreundschaftliche Grundstruktur. Diese offenbart sich, wenn wir uns dem eigentlichen Inhalt zuwenden, der im Prozess der Entsiegelung der Buchrolle schrittweise zugänglich wird. Das Wissen, das hier enthüllt wird, ist nicht radikaler Abbruch mit dem Vergangenen und todbringende Weltzerstörung (wie es möglicherweise durch den alltäglichen Gebrauch des Wortes Apokalypse assoziiert werden mag). Vielmehr tauchen – gleichsam als ein Akt der *Relektüre* verstehbar – in einer Wiederkehr vorangegangene biblische Erzählungen in dieser Buchrolle wieder auf, die, *gastfreundlich aufgenommen* und dennoch auch *neu interpretiert*, den eigentlichen Inhalt dieser Offenbarung bestimmen:

> „Was es zu hören gibt, sind zunächst die anderen biblischen Erzählungen, die in Anspielung und (freiem) Zitat in der Johannes-Apokalypse wiederkehren. Wir werden eingeladen, zu Gästen und zu Gastgebern von Erzählungen zu werden: Wir werden zu *Gastgebern* früherer Erzählungen, die erneut präsent werden und denen wir Gehör schenken, sich noch einmal auszusprechen. Wir werden in einer Umkehrung dessen aber auch selbst zu *Gästen* jener Erzählungen, die uns etwas zu sagen haben und die noch einmal von sich reden machen."[412]

[411] Ebd., 22–23.
[412] Ebd., 22–23.

Worauf uns Jakob Deibl hinweist, ist, dass das Wissen der Johannes-Apokalypse nicht durch einen radikalen Abbruch geprägt ist, sondern dass die Visionen der Neuschöpfung – des neuen Himmels und der neuen Erde – deswegen möglich werden, weil das Vergangene, gleich einer *Ressource*, aktiviert und aufgenommen wird. Die Sichtweise der Apokalypse als einer „Zitatmontage und -collage"[413] unterstützt auch Jürgen Ebach, der darauf hinweist, dass die Johannes-Apokalypse „zitierend und anspielend zentrale Motive und Traditionen"[414] anderer biblischer Narrationen aufnimmt. Verdeutlicht werden kann dies an einem zentralen Beispiel: Der schöpferische Anfang der biblischen Erzählungen in der Genesis kehrt in *neuschöpferischer* Weise am Ende wieder, ohne bloß dessen Wiederholung zu sein.[415] Das Wissen und die Wahrheit, welche die Johannes-Apokalypse dadurch generiert, ist durch einen hohen Grad der Offenheit und Kreativität gekennzeichnet, durch die gastfreundschaftliche Aufnahme anderer Erzählungen und die transformative Anverwandlung und Fortschreibung ebendieser.

Damit scheint eine erste Antwort auf die Frage nach der anfänglichen Unverfügbarkeit des apokalyptischen Wissens möglich: Das Wissen war deswegen zunächst unverfügbar, insofern es nicht ein singulär-individuelles Projekt darstellt, das durch ein Individuum allein hervorgebracht oder erkannt werden könnte, sondern erst durch eine *gemeinsame Arbeit* geschaffen wird. Diese Arbeit lässt sich als *Gespräch* verstehen, dass mit dem Ruf und der Einladung verbunden ist, *einander Gehör zu schenken*. In diesem gastfreundlichen Zueinander kann in kreativer Aufnahme der pluralen Erzählungen (der *Tradition*) und biografischer Erfahrungen Wissen hervorgebracht, interpretiert und fortgeführt werden.[416]

---

413 Ebd., 24.

414 Ebach, Jürgen, Apokalypse und Apokalyptik, in: Schidinger, Heinrich (Hrsg.), Zeichen der Zeit. Erkennen und Handeln, Innsbruck/Wien 1998, 213–273, 228.

415 „Die Vision des neuen Jerusalem nimmt viele Motive der biblischen Urgeschichte auf, bildet aber nicht bloß deren symmetrisches Gegenstück. Sie schildert paradiesische Zustände, ohne dabei von einer Rückkehr in den Paradies*garten* zu sprechen: Das Holz (der Baum) des Lebens wird nicht mehr in Bezug auf den *Garten* lokalisiert, sondern in der *Stadt*. (Offb 22,2; Gen 2,9; 3,22.24.) Der Fluss des Wassers des Lebens entspringt nicht im Garten von Eden, sondern geht vom Thron Gottes und des Lammes aus, also vom *neuen Jerusalem*, wie dies bereits die Propheten erwarten. (Offb 22,1; Gen 2,10 – 14; Ez 47,1 – 12; Sach 14,8.)" (Deibl 2013, 25.) „Die Wiederkehr zentraler Motive zeigt eine interpretative Verschiebung, eine Transkription, welche in einer bloßen Rückkehr, gleichsam als endzeitlicher Wiederherstellung einer ‚hohe[n], feste[n], ideale[n] Struktur, von der die Geschichte „abgefallen" wäre', nicht aufgeht." (Ebd., 25)

416 Damit zeigt sich, dass das *Verstehen* von Selbst, Sinn und Welt – also religiöses Wissen – nicht das Ergebnis eines höchst individualisierten abstrakten Suchprozesses ist, sondern dass es (auch der *zeitlich*) anderen bedarf, um dieses Wissen generieren zu können. Das Wissen, das die Johannes-Apokalypse offenbart, ist daher sowohl *besonders* als auch *allgemein*: Mit der gastlichen Aufnahme und dem Hören von Erzählungen tritt der Mensch in die allen gemeine Sphäre der Sprache überhaupt ein (zum Sprechen der Sprache ist der Mensch immer schon auf andere angewiesen); und gleichzeitig geht es um eine Aufnahme

Ein Blickwechsel auf das abschließende Bild der Offenbarung verstärkt diese These: Die Visionen enden mit dem Blick auf das herabkommende neue Jerusalem, welches Deibl als Symbolbild einer gastfreundlichen Stadt interpretiert. Sie ist durch eine solche Offenheit gekennzeichnet, da sie sich nicht (für die anderen) verschließt, sondern „die Einladung an die (andersgläubigen) Völker ausspricht, in die offene Stadt, welche keiner Tore mehr bedarf, zu pilgern und ihre Herrlichkeit in sie zu bringen. (Offb 21,24 – 26)"[417]

Das Wissen, um welches hier gewürfelt wird, zeigt sich als ein unabgeschlossenes, oder besser: als ein nicht-in-sich-verschlossenes und damit in gewisser Weise als ein ‚mangelhaftes' Wissen: Es bleibt nicht einfach bei der Aufnahme und Relektüre vergangener Erzählungen stehen, sondern öffnet sich hin auf zukünftige Erzählungen. Die Fortschreibung dieses Wissens ist somit Teil desselben. Dem in einem Glanz der Vollkommenheit erscheinenden neuen Jerusalem scheint es an nichts zu mangeln, jedoch gibt es noch etwas, das ihr – gleichsam als Geschenk – noch angeboten werden kann:

> „Jene Geschenke, die der aus Gold, Edelsteinen, Perlen und Glas gebauten Stadt in ihrer vollendeten Form (Offb 21,15 – 21) einzig noch etwas hinzuzufügen vermögen, sind wohl die Erzählungen, welche die Völker in ihrer Identität und ihrem Gedächtnis konstituieren und welche sich in der offenen Stadt in ihrer herausfordernden Neuheit, Fremdheit, Befremdlichkeit, Ambiguität und Mehrdeutigkeit zu begegnen vermögen."[418]

Das Wissen, das hier *auf dem Spiel steht*, kann in Konsequenz daher nie vollständig *objektiviert* und *verfügbar* gemacht werden – und zwar deswegen, weil es keine abgeschlossene Gestalt darstellt, dessen Inhalt klar bestimmbar wäre. Das Wissen, welches die Apokalypse enthüllt, steigert sich, je mehr gastfreundliche Brücken zu den anderen geschlagen werden, welche diesem Wissen etwas hinzuzufügen vermögen.

Dieses Wissen offenbart damit nicht einen letzten Inhalt, eine letzte Bestimmung (von Welt, Mensch oder Gott), sondern verweist auf den fundamentalen Verweiszusammenhang des Wissens selbst: Wissen stellt sich erst dort ein, wo das gastfreundschaftliche Gespräch gesucht wird, welches auch Ressourcen der Vergangenheit aufnimmt; dabei um die Verantwortung weiß, diese Erzählungen, Botschaften und ‚Nachrichten aus dem Vergangenen' kreativ aufzugreifen, anzuverwandeln und fortzuschreiben.[419]

---

und besondere Re-lektüre und Aktivierung dieses vorgegebenen und tradierten sprachlichen Universums.

417 Ebd., 24–25.

418 Ebd., 25.

419 *Wahr* ist dieses Wissen primär nicht deshalb, weil es sich um einen übereinstimmenden Inhalt handelt, d.h. miteinander *identisch* ist, sondern weil es die vielen und durchaus auch ambiguenten und befremdlichen Erfahrungen zu Wort kommen lässt.

Die Grenzen dieses Wissens sind daher nicht objektiv angebbar, weil es sich um ein Wissen mit einer lebendigen Struktur handelt, dessen Ethos darin besteht, den vielen unterschiedlichen Erfahrungen – vergangen oder zukünftig, säkular oder religiös – einen gastfreundlichen Ort zu bereiten, an welchem sie zur Sprache kommen können.

> „Können im Sinne jener Entgrenzung auch spätere Zeiten und Generationen, die bereits ein breiter Graben von den biblischen Erzählungen trennt, ihre Geschichten in die offene Stadt bringen? Lässt jene Vision auch an die gastliche Begegnung von Erzählungen unterschiedlicher Epochen denken? Dann wären auch die Gestorbenen mit ihren Erzählungen Teil jener Vision. Lässt sich mit der Johannes-Apokalypse, die davon spricht, dass das neue Jerusalem keinen Tempel (Offb 21,22) mehr habe, schließlich auch ein Übergang biblischen Textes hin zu säkularen, nicht mehr religiös konnotierten Erzählungen denken?“[420]

Mit diesem fragenden Ausblick können die Ausführungen zur Johannes-Apokalypse beendet werden. Die Aura des Geheimnisvollen, welche die Apokalypse eingangs prägt und welche ein unverfügbares und auch in gewisser Art zerstörerisches *Wissen* der versiegelten Buchrolle vermuten lässt, transformiert sich im Fortgang der Erzählung zunehmend. Die Apokalypse enthält kein Wissen, das schlagartig enthüllt werden würde und den absoluten Sinn der Geschichte gleichsam von außen bestimmt. Vielmehr entfaltet sich hier das Verständnis eines Wissens, das *nicht ohne den anderen* geschrieben werden kann. „Heißt es im 10. Kapitel noch ‚Halte geheim …!‘ (Offb 10,4), so steht am Ende die eindringliche Aufforderung: ‚Verschließe die Worte dieses prophetischen Buches nicht, denn die Zeit, der Kairos, ist nahe.‘ (Offb 22,10)“[421]

[420] Ebd., 25.
[421] Ebd., 27.

Teil C

Narrationen des Scheiterns aus der jüdischen und christlichen Tradition. Drei bibeltheologisch konzipierte Lehrstücke

Hinführung: Klärung der religionsdidaktischen Arbeitsweise

a) Vorbemerkungen

Im letzten Teil der Arbeit schwenkt die Perspektive nun auf mögliche ‚geheime Verabredungen' zwischen den Menschen heute und dem biblischen Text. Dabei steht die Frage im Fokus, ob biblische Texte bzw. Texte aus der jüdischen und christlichen Tradition und Schüler*innen ein Gespräch über das Scheitern führen können und welche Bedeutungen für das *Verständnis vom Menschsein* sich daraus ergeben.

Die fundamentale Hoffnung besteht darin, dass biblische Narrationen auch unter modernen Vorzeichen noch *Alteritäten* sein können, die in die offenen Lebenswelten der Schüler*innen einbrechen und zu einer Auseinandersetzung (in unserem Fall: über das Erfahrungsfeld des Scheiterns) mit ihnen einladen. In ihren Erzählungen aus längst vergangenen Tagen können sie – Walter Benjamin paraphrasierend – ähnlich jenen Räubern werden, welche die ‚Müßiggänger*innen' auf ihren Wegen überfallen und ihnen ‚ihre Überzeugungen abnehmen'.

Auch wenn diese Überfälle nicht als Überwältigungen[422] zu inszenieren sind, so geht es dennoch darum, ob diese Erzählungen noch eine lebensweltliche *Relevanz* für junge Menschen bekommen können. Es wird um die Frage gewürfelt, inwiefern diese ‚Nachrichten vergangener Welten' noch die Lebensstile und die Selbst-, Welt- und Sinndeutungen junger Menschen (mal leichter, mal stärker) zum Schwanken bringen und dabei zu fragilen Inspirationen oder bereichernden Irritationen für deren Deuteprozesse werden können.

Damit dieses ‚Würfelspiel' riskiert werden kann, gilt es Vorbereitungen zu treffen. Diese bestehen darin, entsprechende (biblische) Narrationen *auszuwählen* (1), unter dem Referenzrahmen des Scheiterns zu *lesen* und zu *deuten* (2) und schließlich *theologisch* und *didaktisch* für den Diskurs mit den Schüler*innen *vorzubereiten* (3).

[422] Claudia Gärtner verweist auf ein solches Überwältigungsverbot, auch wenn im gleichen Atemzug hervorgehoben werden muss, dass Bildung nie neutral sein kann und von ihrem Selbstverständnis nie nur die Bestätigung des schon Gegebenen ist. Gerade deshalb muss eine kritisch-politische Bildung sich immer wieder auch an Kriterien ausrichten, welche die Würde des Individuums achtet. Entgegen einer Überwältigung der Schüler*innen ist daher auch eine politisch-emanzipatorische Bildung an der *Ermutigung* der Schüler*innen interessiert, an der Förderung ihrer *Reflexivität*, an der Befähigung zur *Machtkritik* und sich mit *kontroversen* Stimmen produktiv auseinandersetzen zu können. Vgl. Gärtner, Claudia, Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld 2020, 35–45.

In der Auswahl der Narrationen wurde versucht, eine Vielfältigkeit des genannten Erfahrungsfeldes abzudecken und unterschiedliche (biblische) Deutungen und Umgangsweisen mit Erfahrungen des Scheiterns zu berücksichtigen. Diese Auswahl ist naturgemäß selbst schon das Ergebnis eines interpretativen Lese- und Deuteprozesses; durch eine umfangreiche Begründung und Offenlegung der vorgenommenen *Lesart* der Erzählungen sollen die Gründe und die Motivation der Wahl der jeweiligen Texte jedoch nachvollziehbar werden. Leitend für die Wahl der Texte waren auch die Erkenntnisse im ersten Teil der Arbeit ebenso wie die Frage, *welche* Erzählungen in der „Sorge um die Zukunft“[423] zu hilfreichen Gesprächspartnerinnen für die Schüler*innen werden können.

Dabei wurde darauf geachtet, dass diese Erzählungen Ressourcen enthalten, welche Schüler*innen im Kontext ihrer biografischen Erfahrungen und in Bezug auf das Erfahrungsfeld des Scheiterns theologisch zu denken geben können. Der fundamentale Fokus liegt dabei auf der Frage nach den Potentialen biblischer Texte, über die Frage nach dem Menschsein in Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Scheiterns nachzudenken.

Auch wenn die vorgenommenen Lesarten der biblischen Erzählung bei den jeweiligen konzipierten und weiter unten vorgestellten *biblischen Lehrstücken* offengelegt werden, kann an dieser Stelle in groben Strichen ein erster Überblick über diejenigen Motive des Scheiterns gezeichnet werden, welche in die Lehrstücke Eingang gefunden haben und als *Eröffnung eines Gespräches* gedacht sind:

In den drei Lehrstücken rücken biblische Figuren in das Blickfeld, welche sich auf Risiken des Scheiterns einlassen, sichernde Beheimatungen aufbrechen und in diesem Plädoyer für das Wagnis des Scheiterns ihr Leben aufs Spiel setzen; die Erfahrungen des Schwankens spielen eine fundamentale Bedeutung in diesen Narrationen. Diese Wagnisse des Scheiterns sollen zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit Schüler*innen werden, um damit verbundene Hoffnungen und auch Ängste zu analysieren.[424] Ebenso tauchen in diesen Erzählungen auch Momente auf, wo Scheitern verdrängt wird; es zeigt sich, dass dort mitunter auch (implizit) souveräne Identitätspolitiken entworfen werden, die das Eigene unter Ausschluss der anderen denken – die Texte fordern daher zum Nachdenken auf: Werden diese ausgeschlossenen anderen nicht oft als die ‚Gescheiterten‘ angesehen, die keinen Platz in der eigenen *Erfolgsstory* haben? Die Narrationen laden dazu ein, mit Schüler*innen die in den biblischen Texten erzählten Entwürfe menschlichen Zusammenlebens zu interpretieren und Souveränitätskulturen, die kein Scheitern kennen (wollen), in ihren Dynamiken kritisch wahrnehmen zu lernen.[425]

---

423 Baldermann, Ingo, Existenzielle Bibeldidaktik, in: Zimmermann/Zimmermann 2018, 416–421, 418.

424 Vgl. Kapitel 3: Das biblische Lehrstück zum Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11 – 32).

425 Vgl. Kapitel 2: Das biblische Lehrstück der Turmbauerzählung von Babel (Gen 11,1 – 9).

In der Aufnahme einer Erzählung aus der frühen christlichen Tradition wird auch der Frage nachgegangen, wieso gerade auch Figuren des Scheiterns herrschende Ordnungen umstürzen und die Frage nach dem Menschsein neu aufrollen können; es wird eine Erzählung in den Blickwinkel gerückt, die subversive Deutungen sozialer Beziehungen zum Gegenstand des Gespräches machen will. Dabei ermöglicht die Perspektive des Scheiterns, das soziale Miteinander neu in den Blick zu nehmen. Ebenso eröffnet die ausgewählte Erzählung Möglichkeiten, Zuschreibungspraxen des Scheiterns (selbst-)kritisch in Frage zu stellen.[426]

Die *Lehrstücke* bearbeiten diese Narrationen theologisch und didaktisch und wollen damit den Schüler*innen einen Zugang zu diesen Erzählungen ermöglichen und sie für die Gegenwart und ihre Herausforderungen zum Sprechen bringen. Missverständlich wäre es jedoch, die gewählten Erzählungen bloß als illustrative *Beispiele* für bestimmte Erfahrungen des Scheiterns zu interpretieren. Vielmehr liegt die religionspädagogische Verantwortung in der Anerkennung, dass hinter und in diesen Texten tatsächlich immer schon auch andere und fremde Stimmen durchklingen und der Text daher als Subjekt zu verstehen ist.

Mit der Frage nach dem Gelingen dieses Gespräches zwischen Vergangenheit und Gegenwart stehen auch die *uneingelösten Hoffnungen* und die *Ansprüche* jener Toten auf dem Spiel, die an der *messianischen, d.h. schöpferischen Kraft der Gegenwart* (Benjamin) nur mehr dank der gerade Lebenden partizipieren können. Aufgabe einer geschichtsphilosophisch sensiblen Religionspädagogik liegt darin, diesen Stimmen in den gegenwärtigen Lerngemeinschaften einen Resonanzraum zu eröffnen. So können immer wieder Gespräche zwischen einander Fremden angebahnt werden. Von den didaktischen Bemühungen, solche Verabredungen gelingen zu lassen, hängt die Wirkfähigkeit ‚ausgestellter' Traditionen ab. Diese Erzählungen bloß als illustrative Beispiele für eine abstrakte Erkenntnis zu halten, würde dieses geschichtsphilosophische Ansinnen verkennen.

Die Autorität, die diesen Texten in gegenwärtigen religiösen Bildungsprozessen zukommt, ist daher auch nur mehr eine ‚schwache' Autorität, insofern die Texte auf das Gespräch mit den Menschen der Gegenwart angewiesen sind. Sie sprechen kein *letztes* Wort über Sinn oder Unsinn heutiger Lebensstile (und auch nicht schon ein letztes Wort über die Bedeutung des Scheiterns) und es geht religionspädagogisch daher nicht darum, sie in solcher Weise in Bildungsprozesse einzubringen. Sowohl die biblischen Texte als auch die Leser*innen betreten in diesen Lektüreoperationen einen fragilen Zwischenraum. Die biblischen Schriften werden in diesen Bemühungen religionspädagogisch jenseits kirchlicher Sinnkontexte fruchtbar gemacht, da das Ertönen in den Lebenskontexten der Schüler*innen neue Deutungen und Übersetzungen evoziert; ihre angestammten Orte verlassend ähneln die biblischen Texte daher „Karawanen"[427],

426 Vgl. Kapitel 4: Das biblische Lehrstück zur Figur der Närrin in der *Historia lausiaca*.

427 Vgl. de Certeau, Michel, Vom Körper zur Schrift – ein christlicher Transitus, in: Girard, Luce (Hrsg.), Michel de Certeau. GlaubensSchwachheit, Stuttgart 2009, 215–245.

die durch die heutigen modernen Städte und Landschaften ziehen und denen immer wieder Lerngemeinschaften begegnen können. Sie sind wie pilgernde Nomaden, die auf ein Gastrecht und die *Bereitschaft, ihnen Gehör zu schenken*, angewiesen sind.

Diese Vorbedingung gilt es religionspädagogisch für die Schüler*innen des Religionsunterrichtes immer wieder zu kultivieren. In den *Unterbrechungen* des Alltags, die diese Lektüreoperationen bewirken, sollen religionspädagogisch behutsam *Überschreitungen* eigener Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten eröffnet und Räume, in denen vielfältige Möglichkeiten des Menschseins zur Sprache gebracht werden können, geschaffen werden. Kurz: In religiösen Bildungsprozessen gilt es biblische Narrationen so einzubringen, dass in der Auseinandersetzung mit ihnen *Wahrheit* auf dem Spiel steht.

Ein Ansatz biblischen Lernens, der diese Einsichten und Überlegungen ernst nimmt, ist die bibeltheologische Didaktik, die Mirjam Schambeck in Auseinandersetzung mit rezeptionsästhetischen und dekonstruktivistischen bibeldidaktischen Ansätzen entwickelt hat. Insofern dieser Ansatz den nachfolgenden biblischen Lehrstücken zum Scheitern zu Grunde liegt und diese inspiriert, ist es notwendig, die Grundlinien dieser biblischen Didaktik vorzustellen.

Für Schambeck ist es entscheidend, dass sowohl der Text als auch die Leser*innen *als Subjekte* wahrgenommen werden, die es im Bildungsprozess zu respektieren gilt. Ihr didaktischer Ansatz zielt darauf, dass beide befähigt werden, in ein gemeinsames Gespräch einzutreten. Der bibeltheologische Ansatz lässt sich daher nachvollziehen, indem diesen drei Positionen Aufmerksamkeit geschenkt wird: Der Welt der Leser*innen, der Welt des Textes und der Beziehung zwischen beiden.

b) Der bibeltheologische Ansatz: Herausforderungen biblischen Lernens in der Gegenwart

Das Augenmerk der bibeltheologischen Didaktik liegt auf der Frage, die so ziemlich allen gegenwärtigen Ansätzen biblischen Lernens zu Grunde liegt: Wie können in der Gegenwart Schüler*innen und Bibeltext in einen offenen und gleichzeitig noch fruchtbaren Dialog treten? Für Mirjam Schambeck liegt der Nukleus ihres bibeltheologischen Ansatzes auf den wechselseitigen Aktualisierungen, die in diesem Gespräch bzw. in diesem ‚Spiel' zwischen Leser*innen und Text geschehen können:

> „Dieses ‚Spiel' zwischen dem Wort der Schrift und dem Leser immer wieder in Gang zu bringen, lohnt. Es ist allemal spannend zu verfolgen, wie Schüler*innen auf ihre Weise Texte aktualisieren. So verkommen Texte eben nicht zu Dokumenten vergangener Zeiten, die höchstens einen musealen Anspruch erheben können. Biblische

Texte können so vielmehr als Lebensworte entdeckt und für heute erinnert werden.“[428]

Bibeldidaktische Ansätze, die in einem offenen Gespräch mit der Gegenwart stehen, heben zunächst eine notwendige Aufmerksamkeit für die Leser*innen der Texte hervor, insofern diese zu Mitschöpfer*innen des Textsinnes werden. Wenn die *entwicklungsorientierten* Ansätze hier vor allem eine Berücksichtigung der konkreten Verstehensbedingungen der potentiellen Leser*innen einfordern und fördern, so fokussieren die *rezeptionsästhetischen* Ansätze vor allem auf die Notwendigkeit der Ingebrauchnahme der Texte durch die Leser*innen.

Die bibeltheologische Didaktik Schambecks anerkennt die Lebenswelt der Rezepient*innen und damit auch den „aktuellen empirischen Leser als Resonanz-, Interpretations- und Aktualisierungsraum eines Textes“[429]. Diesen gilt es, „in das Auslegungsgeschehen der biblischen Texte einzubringen“[430]. Deswegen ist es notwendig, in Aufnahme der entwicklungsorientierten Ansätze biblischen Lernens „die Verstehensvoraussetzungen des Lesers zu klären, (...) dessen Vorwissen und religiöse (Nicht-)Sozialisation sowie dessen Erwartungen und Ziele an den Text“[431].

Den Möglichkeiten der Leser*innen, einen Text zu verstehen und Bedeutungen zu finden, wird hier eine Priorität ersten Ranges zugestanden, denn es gilt: „Ein Text, der nicht gelesen wird, hat keinen Sinn. Bedeutungen gibt es nur, sofern sie durch Subjekte zugeschrieben werden, aber nicht ‚an sich'.“[432] Der Textsinn zeigt sich somit als eine Rekonstruktion durch die Leser*innen; der Text begibt sich in eine gewisse Abhängigkeit zu den Rezipient*innen. Schambeck verweist auf die Radikalität dieses Gedankens: „Texte ohne Leser sind bedeutungslos.“[433] Diese Verwiesenheit des Textes auf die lesenden Subjekte bei der Schöpfung des Textsinnes deutet Mirjam Schambeck jedoch nicht bloß literaturwissenschaftlich, sondern auch theologisch: Für sie ist der (paulinische) Gedanke der *Kenosis*, d.h. die Annahme, dass Gott sich ‚entäußert' hat (Phil 2,6 – 11), ein Verweis auf die *Schwächung* jedes vorab festgelegten Sinnes des Wortes Gottes.[434] Es ist zutiefst biblisches Denken, wenn (auch für religiöse Bildungsprozesse) anerkannt wird, dass Gott sein Wort in die „Abhängigkeit zum Menschen“[435] stellt.

---

428 Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 180.
429 Ebd., 120.
430 Ebd., 120.
431 Ebd., 121.
432 Dressler, Bernhard, Semiotik und Bibeldidaktik, in: Zimmermann/Zimmermann 2018, 438–444, 440.
433 Schambeck 2018, 463.
434 Vgl. Schambeck 2009, 123.
435 Ebd., 123.

Von daher lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass in der Moderne hinter die Erkenntnis, dass Bedeutungen durch eine Aktivität der rezipierenden Subjekte konstruiert werden, nicht zurückgegangen werden kann. Eine pointierte Zuspitzung dieses Gedankens finden wir in Bernhard Dresslers semiotischer Bibeldidaktik: Aus Dresslers Perspektive ist es beim biblischen Lernen wenig hilfreich, Schüler*innen im Angesicht einer biblischen Erzählung „vorschnell vor die Alternative *fact or fiction* zu stellen“[436]. Diese Alternative ist deswegen oftmals vollkommen unzulänglich und unproduktiv, insofern sie suggeriert, dass eine objektive Entscheidung über die Wahrheit einer Geschichte (Faktizität/wahr *oder* Fiktionalität/erfunden) möglich wäre. In diesem Fall würde gleichsam von außen, d.h. ohne innere Beteiligung der Leser*innen an der Geschichte, über deren Sinn geurteilt. Die religionspädagogische Aufgabe demgegenüber besteht darin, Schüler*innen Möglichkeiten und Wege zu eröffnen, auf denen sie als

> „Akteure gleichsam in die Geschichte hineingeraten [können]. (...) Statt auf den Ebenen von Nacherzählung und Interpretation im Sinne der Ermittlung eines abstrakten Textsinns zu bleiben, sind narrative Experimente zu inszenieren: innere Monologe, Entwürfe alternativer Handlungsabläufe, fingierte Gespräche mit oder zwischen den handelnden Personen, zeichnerische Transformationen, modifizierte Formen des Texttheaters und andere Formen szenischen Spiels etc.“[437]

Um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Text zu veranschaulichen, verweist Bernhard Dressler dazu auf das poetische Bild des ‚offenen Kunstwerkes‘, das von Umberto Eco in den semiotischen bzw. sprachanalytischen Diskurs eingespielt wurde und das auch von Schambeck in ihrer bibeltheologischen Didaktik aufgegriffen wird. Mit diesem Begriff wird darauf hingewiesen, dass jeder Text auf bedeutsame Lektüreoperationen angewiesen ist und darin gleichzeitig auch einen Anspruch an die Leser*innen stellt; dieser Anspruch ließe sich etwa folgendermaßen umschreiben: *‚Du kannst mich nicht begreifen, ohne dass du dich selbst dabei besser verstehen lernst.‘* Formaler ausgedrückt: Die Bedeutung des Textes findet sich erst dort, „wenn man dem, was im Text steht, etwas zuordnen kann, was nicht im Text steht“[438].

Diese Offenlegung der Relevanz der Beziehung zwischen Text und Leser*innen ist eine der wichtigen Stärken des bibeltheologischen Ansatzes. Bevor diese Frage nach dem Verhältnis von Leser*innen und Text jedoch vertieft wird, gilt es, sich davor der Welt des Textes zuzuwenden.

Im Ansatz der bibeltheologischen Didaktik lässt sich sagen: Auch der Text ist ein Subjekt. Diese Formulierung mag zunächst verwundern; jedoch lässt sich hier eine Verwandtschaft zu den geschichtsphilosophischen Überlegungen Benjamins erkennen, die bereits mehrfach erwähnt wurden: Jeder Text ist als

---

[436] Dressler 2018, 441.
[437] Ebd., 442.
[438] Ebd., 442.

Anspruch vernehm- und verstehbar, in welchem zahlreiche Erfahrungen und auch uneingelöste Hoffnungen, Prophetien, himmelschreiende Klagen oder auch Gottesbegegnungen geflossen sind. Wo diese in Auseinandersetzung mit dem Text lebendig werden, lässt sich im Gespräch mit dem Text dieser durchaus auch als Subjekt begreifen.

Dadurch bekommt der Text eine neue Dignität: Er ist nicht einfach „Illustration“[439] oder Beispiel einer allgemeinen Erfahrung, sondern *Gegenüber in einem Gespräch*. Der Lehrperson kommt in den Lernprozessen daher eine Bedeutung als Anwalt/Anwältin des Textes zu, dem Text zu seiner Würde zu verhelfen. Zentraler Bestandteil dieser Aufgabe ist es, den Text in seinen intertextuellen Bezügen (ein Schwerpunkt der bibeltheologischen Didaktik!), mit seinem Hintergrund und mit seiner (Auslegungs- und Wirkungs-)Geschichte zum Sprechen zu bringen. Mirjam Schambeck verwendet dafür den Begriff der ‚Enzyklopädie des Textes‘, die es in die Bildungsprozesse einzuspielen gilt.[440] So soll verhindert werden, dass die Fremdheit eines Textes vorschnell übergangen und dieser voreilig ‚domestiziert‘ wird. Gegen ein solches vorschnelles Begreifen des Textes ist es angezeigt, dessen Subjekt-Sein zu verteidigen und den uneinholbaren Erfahrungen, die im Text konserviert sind, nachzuspüren. Dieses Kennenlernen der Welt des Textes soll Schüler*innen gleichzeitig auch dessen *Verstehen* erleichtern. Die Enzyklopädie der Textwelt normiert aber *nicht* deren Auslegungen, sondern ist als Ermöglichung einer ‚würdigen‘ Interpretation des Textes zu verstehen.[441]

---

[439] Vgl. Englert 2013, 34.

[440] Vgl. Schambeck 2009, 110.

[441] Der Text ist nicht einfach ein ‚Bote‘ einer Nachricht, die es bloß hermeneutisch-didaktisch zu entschlüsseln gälte; die Kritik an der hermeneutischen Bibeldidaktik besteht aus der Perspektive Schambecks darin, dass diese noch zu sehr einem statischen Textsinn verhaftet ist, den es an die Oberfläche zu holen gilt. (Vgl. Schambeck 2009, 38–41; 97–100.) Die Aufmerksamkeit des bibeltheologischen Ansatzes für die Welt des Textes liegt eher darin begründet, dass es gilt, den Text in seiner Komplexität und in seinen (intertextuellen) Verweisen zugänglich zu machen, ohne (didaktisch) darauf abzuzielen, den einen Textsinn heben zu wollen. Hilfreich ist hier die Unterscheidung Schambecks zwischen den *empirischen Leser*innen* und den *Modell-Leser*innen*: Vereinfacht gesagt sind Modell-Leser*innen jene prototypischen Leser*innen, die sich vollkommen an den Intentionen des Textes ausrichten, den intertextuellen Bezügen nachgehen, die Enzyklopädie des Textes und seine Auslegungs- und Tradierungsgeschichte studieren und in der Interpretation berücksichtigen. Diese Leser*innen sind vollkommene ‚Hermeneutiker*innen‘. Entscheidend ist, dass Schambeck diese Modell-Leser*innen jedoch noch der Welt des Textes und gerade nicht der Welt der Leser*innen zuordnet! Erst die empirischen (die ‚wirklichen‘) Leser*innen können tatsächlich schöpferisch und mit einer neuen und überschießenden Kreativität mit dem Text umgehen und diesem gerade dadurch auch eine neue Lebendigkeit verleihen. Deswegen ist dort, wo Modell-Lesarten des Textes erarbeitet werden, erst der halbe Weg begangen – was mit dieser Lesart dann geschieht und wie der Text in die Welt der Leser*innen Eingang findet, entscheiden dann diese selbst. Die Modell-Lesarten sollen ihnen bei dieser Entscheidung helfen und die Interpretationen des Textes unterstützen. (Vgl. Schambeck 2009, 122–132.)

Diese Anwaltschaft für den Text gilt es dramaturgisch-didaktisch immer neu im Lernprozess auszugestalten. Das ‚Rederecht der Tradition', auf welches wir an anderer Stelle der Arbeit bereits hingewiesen haben[442], soll nicht (mehr oder weniger verdeckt) einen heimlichen Sinn des Textes nahelegen, sondern „einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben"[443].

Die bibeltheologische Didaktik greift dieses Anliegen auf und versucht, „die bleibende Alterität des Wortes Gottes gegenüber dem Menschen hervorzuheben und umgekehrt"[444]. Wie jede alteritätstheoretisch sensible Didaktik braucht daher auch diese Form biblischen Lernen vor allem eines: Zeit. Gerade in der Verlangsamung des Lernprozesses, welche der Anerkennung der wechselseitigen Fremdheit geschuldet ist, können „slow questions"[445] entstehen, die wirkliche und tiefergreifende Lernprozesse erst in Gang setzen.

Um einen (zunächst fremdartigen) Text und seine Welt verständlich zu machen, arbeitet die bibeltheologische Didaktik mit der intertextuellen Exegese. Diese soll helfen, die (innerbiblischen bzw. intertextuellen) Bezüge eines Textes aufzuklären und einen Text in seinen Verweiszusammenhängen verstehbar zu machen. Wo diese intertextuelle Enzyklopädie eines Textes von der Lehrperson eingebracht bzw. von Schüler*innen erarbeitet wird, kann ein besseres Verständnis für die Textwelt erzielt werden. Damit soll auch die Gefahr für den Text entschärft werden, „der Interpretationswillkür der Leserinnen und Leser ausgeliefert zu sein"[446], insofern er immer schon auch im Prozess der Auslegung kennengelernt wird.

Um die Streitfrage zu klären, ob die Interpretationsfreiheit der Leser*innen in Auseinandersetzung mit den biblischen Texten durch diese didaktisch inszenierte Anwaltschaft für den Text übermäßig reglementiert wird, nimmt Schambeck erneut zwei Begriffe aus Umberto Ecos Arbeit auf: Die Unterscheidung von *Benutzen* und *Interpretieren*:

> „Einen Text zu benutzen meint, nur Einzelstücke des Textes zu nehmen und daraus Sinn- und Handlungsperspektiven zu entwerfen, sie also auf außertextliche Faktoren zu beziehen. Einen Text zu interpretieren bedeutet dagegen, die unterschiedlichen Momente und Facetten des Textes in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Bei der Interpretation des Textes wird also das Prinzip der Einheit geachtet [ein weiteres Interpretationsprinzip Ecos, Anm. D.N.], beim Benutzen eines Textes nicht."[447]

---

[442] Vgl. Teil B, Kapitel 3 der Arbeit.
[443] Englert 2008, 85.
[444] Schambeck 2009, 179.
[445] Roebben, Bert, Theology made in dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, Leuven 2016, 12.
[446] Schambeck 2018, 462.
[447] Schambeck 2009, 110.

Interpretationen drücken eine (wie auch immer gearteten) Treue zum Text aus; hier werden in Auseinandersetzung mit der fremden Textgestalt und im Darauf-Antworten in der eigenen Lebenswelt die Schüler*innen dazu eingeladen, sich „in dem Horizont zu verorten, den der Text selbst mit beschreibt"[448]. In biblischen Lernprozessen ist damit eine Freiheit der Interpretation gegeben, jedoch basiert sie auf einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Text selbst. Erneut wird auch hier zwischen den Zeilen die Anerkennung des *Textes als Subjekt* bedeutsam. Es geht darum, einen Text nicht vollständig zu einem (leblosen) Objekt zu machen, mit dem vollkommen beliebig umgegangen werden kann; ein Bemühen um Verständnis ist auch hier Teil jener Lernkultur, für die religiöse Bildung Sorge zu tragen hat. Auf der Basis dieses Bemühens kann dann auch eine freiere Interpretation ihr Recht beanspruchen, welche „nicht von vornherein mit der Fehlinterpretation des Texte gleichgesetzt werden [kann] (...) das Umgehen mit Texten [wird] immer eine Mischung aus Interpretation und Benutzen sein"[449].

Die in diesem Teil der Arbeit ausgearbeiteten Lehrstücke versuchen diese herausfordernde Spannung zwischen dem Recht des Textes und den Rechten der Rezipient*innen auszuhalten und zu berücksichtigen: So wird versucht, die Textwelt in ihrer notwendigen Komplexität einzuspielen und damit den Stimmen des Textes einen Raum zu eröffnen – und gleichzeitig wird auch berücksichtigt, dass die Frage nach der Relevanz dieser Texte und Stimmen in und für die Lebenskontexte der Schüler*innen maßgebend sind. Das Interpretieren und das Benutzen eines Textes sind daher als zwei Elemente zu verstehen, die innerhalb eines Lehrstückes unterschiedlich nuanciert und mit denen didaktisch auch ‚gespielt' werden kann.

Das Herzstück der bibeltheologischen Didaktik, welche den ganzen Ansatz motiviert, besteht in der Eröffnung der Möglichkeit, dass die Welt des Textes und die Welt der Leser*innen zueinander in ein Gespräch treten. Diese Aufmerksamkeit für mögliche Beziehungen zwischen dem Subjekt *Text* und den Subjekten *der Lerngemeinschaft* gilt es nun genauer zu verdeutlichen.

Das fundamentale Anliegen bibeltheologischer Didaktik ist es, die Welt des Textes und die Welt der Leser*innen „zum Sprechen zu bringen"[450]; dabei geht es „um diese Wechselbeziehung und die Bewegungen, die durch die *Begegnung* [Hervorhebung D.N.] von Text und Leser ausgelöst werden"[451]. Der zentrale Fokus des biblischen Lernens liegt hier auf der Beziehung zwischen den beiden Welten. Mirjam Schambeck geht davon aus, dass beide ‚Subjekte' sich in diesen

---

[448] Ebd., 109.

[449] Ebd., 110. So hält Mirjam Schambeck auch unmissverständlich fest, dass „beispielsweise Auslegungen von Kindern in deren Lebenswelt sehr wohl Plausibilität beanspruchen können und nicht als illegitim abgetan werden dürfen, weil sie einer bibelwissenschaftlichen Auslegung eines Textes widersprechen." (Ebd., 110.)

[450] Ebd., 122.

[451] Ebd., 122.

Gesprächen, die es zu inszenieren gilt, verändern können: Sowohl die Ansichten und Absichten der Leser*innen können sich im Zuge der Lektüreoperationen transformieren als auch die „Sinngestalten“[452] des biblischen Textes.

> „Es geht darum, wie der biblische Text als Wort Gottes gehört wird und welchen Resonanzraum der Leser ihm im eigenen Leben zugestehen will. Das bedeutet aber auch, die schöpferische Kraft des Lesers in Bezug auf das Hören und Verstehen der biblischen Texte als Wort Gottes zur Geltung zu bringen.“[453]

Die Lernwege einer bibeltheologischen Didaktik sind daher sowohl *subjektorientiert* als auch dergestalt entworfen, dass der *Eigenanspruch des Textes* gewahrt werden kann. Das Ziel dieses Lernweges ist nicht die Findung einer *letzten Bedeutung des Textes* (für die Schüler*innen), sondern „die Vielfalt der Stimmen eines Textes und der Stimmen der Leser im Zusammenhang mit dem Text zu einer Symphonie zusammenklingen zu lassen, in der die vielen Stimmen noch erkennbar sind“[454]. In dieser Aussage versammelt sich das zentrale Anliegen der bibeltheologischen Didaktik nochmals verdichtet. Im Lernprozess soll didaktisch sichergestellt werden, dass die Geltungsansprüche aller Beteiligten gewahrt und ausgedrückt werden können: „die Leserwelt wie die Textwelt; die Textwelt nicht auf Kosten der Leserwelt, aber auch nicht die Leserwelt unter Verzicht auf die Arbeit am Text“[455].

Die bibeltheologische Didaktik erfindet mit dieser Gewichtung nicht das Rad biblischen Lernens neu; auch Schambeck spricht von einem scheinbar „lapidaren Gewinn“[456], den dieser Ansatz zu versprechen scheint. Sie fügt jedoch sofort hinzu: „Angesichts von Tendenzen, die biblisches Lernen auf Kosten der Textarbeit attraktiv machen wollen oder die biblisches Lernen auf Textanalyse reduzieren, ist [der bibeltheologische Ansatz] allerdings nicht einfach abzutun.“[457] Gerade die bereits erwähnte altertitätssensible Anschärfung der Korrelation als auch die Beachtung der intertextuellen Exegese und die Aufmerksamkeit für die Dignität und Relevanz der Rezeptionen der Leser*innen sind Schritte, die den bibeltheologischen Ansatz auszeichnen und zur Konzeption biblischen Lernens inspirieren.

Dieser grundlegende Respekt sowohl vor dem Text als auch vor den Schüler*innen zeigt jedoch, dass der Dialog zwischen den Gesprächspartner*innen ein „eröffneter Dialog“[458] ist, dessen Sinnhaftigkeit und Produktivität sich je neu und immer wieder erweisen muss. Es kann nämlich auch sein, „dass der Dialog von Text und Leser immer auch ein Nebeneinander, ein Gegeneinander ist,

---

[452] Ebd., 132.
[453] Ebd., 139–140.
[454] Ebd., 144.
[455] Ebd., 176.
[456] Ebd., 176.
[457] Ebd., 176.
[458] Ebd., 179.

etwas Unabschließbares, nicht Einholbares eben“[459]. Dieses *Risiko des Scheiterns*, das in diesem Gedanken durchschimmert und von der bibeltheologischen Didaktik aktiv eingegangen wird, ist jedoch nicht als seine Schwäche zu interpretieren, sondern als seine Stärke zu benutzen.

c) *Bibeltheologische Lehrstücke?*

Da biblisches Lernen mit Hilfe des bibeltheologischen Ansatzes noch immer in unterschiedlichen didaktischen Settings entworfen werden kann, gilt es, dieses Setting genauer zu fassen. Die nachfolgenden Lehrstücke entwerfen Inszenierungsmöglichkeiten biblischer Narrationen für religiöse Bildungsprozesse, wobei diese sich grundlegend an dem bibeltheologischen Ansatz orientieren und sich dabei gleichzeitig von der Lehrstückdidaktik Englerts inspirieren lassen. Um diesen Begriff des *Lehrstückes* und die damit verbundenen Intentionen verständlich zu machen, werden im Folgenden die groben Grundlinien der Lehrstückdidaktik Rudolf Englerts präsentiert.

Als grundlegende Orientierung kann eine Kurzbeschreibung Englerts des didaktischen Lehrstückes vorangestellt werden. Lehrstücke werden von ihm als didaktische Konzeptionen gefasst, die

> „gut begründete (...) Anregungen geben [wollen], wie sich eine bestimmtes ‚Stück‘ inszenieren ließe; wobei diese Anregungen natürlich entsprechend zu adaptieren wären, je nachdem, in welchem Rahmen eine solche Aufführung stattfinden soll. Lehrstücke schlagen eine bestimmte unterrichtliche Dramaturgie vor und geben so zu erkennen, welche Entdeckungen sich im Umgang mit einem Gegenstand bzw. einer Frage machen lassen“[460].

Begriffe wie ‚Inszenierung‘, ‚Stück‘, ‚Aufführung‘ oder ‚Dramaturgie‘ erinnern zunächst an die Welt des Theaters; und tatsächlich ist ein Lehrstück in gewisser Weise ähnlich konzipiert: Ein Lehrstück möchte „ein bestimmtes dramaturgisches Gefälle inszenieren“[461], das Schüler*innen einen Lerngegenstand so zugänglich macht, dass sich das ‚Risiko‘ und der ‚Aufwand‘ einer denkerischen und vertieften Auseinandersetzung zu lohnen verspricht.

Didaktiker*innen müssen in diesem Kontext ähnlich vorzugehen wie „Regisseure; sie hätten in ähnlicher Weise zu versuchen, ihre didaktische Fabel in die Verstehensvoraussetzungen der Schüler*innen einzuspielen wie der Regisseur eine literarische Vorlage in das Zeitgespräch der Gegenwart“[462]. Die kognitiven Herausforderungen, die in solchen Lehrstücken geboten werden, sollen Schüler*innen deswegen ansprechen, weil in ihnen exemplarische theologische

---

[459] Ebd., 179.
[460] Englert 2013, 17.
[461] Ebd., 102.
[462] Ebd., 69.

Fragen verhandelt werden. Diese „Herausforderungen an das eigene Denken“[463] soll Schüler*innen etwas zumuten,

> „wobei ‚zumuten‘ in diesem Zusammenhang ja immer auch heißt, den Schüler*innen etwas *zuzutrauen*: die Bereitschaft, sich mit anspruchsvollen Fragestellungen auseinanderzusetzen, sich geistig anzustrengen, die Fähigkeit, damit umzugehen, dass die Welt auf mehr als nur eine Weise lesbar ist“[464].

Komplexe Themen (wie etwa das Scheitern) theologisch anspruchsvoll zugänglich zu machen, erfordert auf der einen Seite eine spannende didaktische Dramaturgie – auf der anderen Seite jedoch auch etwas, das nicht so leicht eingeholt werden kann: Ein Engagement der Schüler*innen. Es stellt sich auch für Englert die Frage, warum Schüler*innen sich diesen Aufwand, der mit solchen Lernprozessen verbunden ist, antun sollten. In der Antwort, die Englert gibt, schimmert *auch* eine didaktische Verantwortung der Lehrpersonen durch: Für ihn hängt die Frage nach der Lernmotivation davon ab, ob die lernenden Subjekte in den Unterrichts- und Lernprozessen das Gefühl haben, dass sie hier in etwas verstrickt werden, wo etwas Wichtiges wirklich auf dem Spiel steht (Substanzproblematik), wo ihre Fähigkeiten, diese Herausforderung anzugehen, genügend unterstützt und gefördert werden (Kompetenzproblematik) und wo vor allem sich die Erfahrung bei den Schüler*innen einstellt, „dass theologische Reflexion ihnen persönlich weiterhilft“[465] und für ihren Kontext tatsächlich relevant wird (Relevanzproblematik).

Das Paradox, das hier zwischen den Zeilen formuliert wird, besteht darin, dass die Motivation für religiöses Lernen auch dann höher sein kann, wenn gerade eine *herausfordernde und anspruchsvolle theologische Qualität* (Substanz) in den Lehrstücken mit der Frage verhandelt wird, wie (Kompetenz) sie für die Schüler*innen selbst bedeutsam werden kann (Relevanz); kurz: Erst eine anspruchsvolle Herausforderung zum Lernen ruft dieses ‚Wagnis‘ hervor.

Mit dieser Annahme, dass es im Religionsunterricht oft an theologischer Substanz mangelt, steht Englert nicht alleine da; auch etwa Schambeck und Pemsel-Maier schlagen bei den Desideraten im Kontext gegenwärtiger religiöser Bildungsprozesse in eine ähnliche Kerbe: Sie sehen es als religionspädagogisch dringliche Aufgabe an, systematisch-theologische Fragestellungen in einer theologisch anspruchsvollen und gleichzeitig den Lernenden angemessenen Qualität für den Religionsunterricht aufzuarbeiten und ins Spiel zu bringen. Sie beziehen sich auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung, die zeigen, „dass die grundständige Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen mehr und mehr in den Hintergrund tritt. Der angestrebte Dialog von religiöser Tradition und Lebenswelt verläuft sich im RU oftmals zum Nicht-Gespräch“[466].

---

[463] Ebd., 27.
[464] Ebd., 27.
[465] Ebd., 51.
[466] Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hrsg.), Keine Angst vor Inhalten! Systema-

Die theologischen Lehrstücke sind in ihrer Konzeption so orientiert, dass sie diese Desiderate aufnehmen und sie produktiv zu verarbeiten versuchen. In sechs Punkten fasst Englert diese Ausrichtung zusammen: Die Lehrstücke sind theologisch orientiert (1), auf konkrete Fragestellungen bezogen (2), an einem gehobenen kognitiven Anspruchsniveau interessiert (3), an einer Dramaturgie ausgerichtet (4), auf die Bereitschaft der Schüler*innen zu einer ernsthaften Selbstkonfrontation ebenso angewiesen (5) wie auf die fachliche Expertise der Lehrer*innen (6).

Damit soll in den Lehrstücken eine *Theologie* entwickelt werden, die es Schüler*innen ermöglicht, *konfiguriertes Wissen aufbauen* und *Bezüge herstellen* zu können (zwischen Texten, Gedanken, Fragen und Argumentationen und letztlich zwischen den verhandelten Inhalten und den eigenen Sinnkonstruktionen). Sie sollen dazu befähigt werden, *bedeutungsstiftende Zusammenhänge* zu erkennen und gleichzeitig auch *individuelle Adaptionen* der verhandelten Fragen und Texte vorzunehmen.[467] Dies soll letztlich die Erfahrung vermitteln, dass tatsächlich auch im *Können* fortgeschritten wird und Gespräche auch über große Fragen von den Schüler*innen nicht einfach als „unstrukturiertes und ergebnisloses Gerede“ und damit schnell als „langweilig“[468] empfunden werden.

Englert verweist auf Sabine Pemsel-Maier, welche dieses Anliegen einer *Theologie für Jugendliche* in einer überaus dichten Aufzählung auf den Punkt bringt:

> „Sie soll Denkanstöße und Anregungen geben, vorhandene Vorstellungen erweitern, ergänzen und bereichern, den Kindern eigenständige Weiterentwicklungsmöglichkeiten anbieten, neue Informationen geben, Fragen aufwerfen, Sprachmuster aus der christlichen Tradition zur Verfügung stellen, Argumente liefern für die Begründung eigener Überzeugungen und Vorstellungen, mit anderen, auch fremd anmutenden Vorstellungen konfrontieren, die eigene Position einer kritischen Prüfung hinterziehen, Widersprüche oder Lücken in der eigenen Argumentation aufzeigen, nicht zuletzt auch provozieren.“[469]

In den nachfolgend vorgestellten bibeltheologischen Lehrstücken wird versucht, diese didaktischen Impulse und Inspirationen Schambecks und Englerts aufzunehmen. Mit Hilfe des bibeltheologischen Ansatzes und der Lehrstückdidaktik soll es gelingen, ‚Inszenierungen‘ für die ausgewählten biblischen Narrationen zu konzipieren, die zwar nicht ein ‚großes Theater‘ darstellen, aber dennoch eine theologische „Kleinkunst“[470] sein möchten.

Bevor diese vorgestellt werden, gilt es noch einige abschließende Bemerkungen zur Konzeption dieser Lehrstücke zu machen: Lehrstücke, so Englert,

tisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i.Br. 2015, 379.

467 Dies sind nur einige Akzente für die Didaktik, die Rudolf Englert ausgehend von Anfragen an den gegenwärtigen Religionsunterricht vorschlägt. Vgl. Englert 2013, 21–36; 51–65.

468 Ebd., 27.

469 Pemsel-Maier, Sabine, Theologie für Kinder?, in: Katechetische Blätter 135/2010, 208–212, 212.

470 Vgl. Englert 2013, 69.

sind zunächst „am ‚grünen Tisch'" entworfen, und es liegt daher in ihrer Natur, dass „die Dramaturgie der Stücke im Wesentlichen aus der Logik der Sache"[471] her konstruiert ist. Das bedeutet, dass sie nicht direkt zum unmittelbaren unterrichtlichen Einsatz geeignet sind, da sie vor allem noch zu wenig „von den religiösen Vorstellungen und theologischen Konstrukten der Schüler*innen her [denken]"[472]. Dieser Hinweis ist nicht unerheblich; auch die im Folgenden konstruierten Lehrstücke erheben nicht den Anspruch, schon ein fertiges Lehr-Lernarrangement zu sein. Insofern sie von der *Logik der Sache* her denken, liegt der Schwerpunkt der bibeltheologischen Lehrstücke auf der Lektüre der jeweiligen Narration unter der Perspektive des Scheiterns.

Sie sind daher nur bedingt für den unmittelbaren Einsatz im Religionsunterricht geeignet, da sie vor allem den Text *als Subjekt* stark machen und damit eine Anwaltschaft für die jeweilige Narration ergreifen, d.h. sich primär an dem *Rederecht der Tradition* orientieren. Wenn auch immer wieder versucht wird, die möglichen *Gesprächseinladungen* an die Schüler*innen, die in den jeweiligen Narrationen eingefaltet sind, aufzudecken und didaktisch stark zu machen und die Texte didaktisch so zu öffnen, damit die *Beziehung* zwischen Textwelt und Welt der Rezipient*innen bedeutsam werden kann, so zeichnen die Lehrstücke dennoch nur bedingt schon fertig gedachte Wege für eine Theologie *mit* Jugendlichen. Vielmehr ist es sinnvoll, die konzipierten Lehrstücke als eine Theologie *für* die Schüler*innen zu verstehen: Sie versuchen, biblische Theologie verständlich zu machen und so zur Sprache zu bringen, dass in Auseinandersetzung mit ihnen relevante Fragen über das Menschsein im Angesicht des Scheiterns ins Spiel gebracht werden können.

Die Subjektorientierung und das dialogische Engagement der Lehrperson werden dabei vorausgesetzt – der Schwerpunkt der erarbeiteten Konzeptionen liegt daher darin, diesen Lehrpersonen etwas *theologisch Substanzielles* an die Hand zu geben, das sich in ihren Händen so verflüssigen kann, dass dabei die Stimmen der Tradition erklingen können und die Schüler*innen zu einem Hören und Fragen, zu Annahme und Widerspruch herausgefordert werden. Dies ist die Kunst der Inszenierung, die nur bedingt in einer didaktischen Konzeption abgebildet werden kann. Die bibeltheologischen Lehrstücke verstehen sich daher als didaktische Drehbücher, die Lehrer*innen unterschiedliche Aufführungen und Einbettungen in den Unterricht ermöglichen sollen – mit dem Ziel, den Text als Subjekt zu würdigen.

Der jeweils starke Fokus auf einer einzelnen Narration zeigt, dass der bibeltheologische Ansatz im Vordergrund der erarbeiteten Konzeptionen steht. Die Lehrstückdidaktik dient als Referenzrahmen, der helfen soll, in Auseinanderset-

---

[471] Ebd., 102.
[472] Ebd., 102.

zung mit der biblischen Theologie eine solche didaktische Dramaturgie zu ermöglichen, die Schüler*innen „zu denken gibt“[473].

Die nachfolgend vorgestellten Lehrstücke sind in ihrer Gestaltung gleichbleibend. In ihrer Struktur umfassen sie vier Punkte: (1) Eine Einleitung, (2) ein Durchgang durch die Welt des Textes, (3) dramaturgische Notizen und (4) den konkreten Aufbau des Lehrstückes. In der *Einleitung* wird das grundlegende Verhältnis des Textes zum Diskurs des Scheiterns umrissen. Im *Durchgang durch die Welt des Textes* wird eine exegetische Analyse und Deutung des Textes entfaltet, die als Basis des Lehrstückes dient. In den *dramaturgischen Notizen* werden die Anregungen, die Englert für die Konzeption von Lehrstücken gibt, auf die jeweilige Erzählung angewandt; dadurch soll deutlich werden, welche Dramaturgie und welche möglichen Inszenierungen für Schüler*innen relevant werden können und gleichzeitig Raum dafür lassen, um die Ansprüche des Textes vernehmbar zu machen. Der konkrete *Aufbau des Lehrstückes* bildet den Schlusspunkt der jeweiligen Ausarbeitung.

473 ‚Religion gibt zu denken' – so lautet der Titel, unter welchem Englert seine Lehrstückdidaktik versammelt. Vgl. Englert 2013.

1. *Sich einen Namen machen: Der Turmbau zu Babel*

1.1. Einleitung

Eine Erfahrung des Scheiterns stellt einen dramaturgischen Wendepunkt der Turmbauerzählung dar; dabei konkretisiert sich diese Erfahrung als eine, die gleichsam von außen auf den Menschen zugetragen wird: *Gott* selbst lässt die Menschen an einem (Bau-)Projekt scheitern. Diese Aussage hat ein provokatives Moment in sich. Gerade in einer Zeit, in welcher die selbstständigen *Konstruktionen* der eigenen Lebensentwürfe gefordert und gefördert werden, stellt es eine Irritation dar, wenn gerade von göttlicher Seite her diese unterbrochen werden. Die biblische Begründung, dass dies aus der (göttlichen) Sorge um den Menschen geschieht, mag in gegenwärtigen Lebenskontexten zunächst Unverständnis hervorrufen.

Der Begriff des Scheiterns wird hier in einen negativen Grundton eingefärbt: Es zeigt sich hier zunächst als Eingrenzung der eigenen menschlichen Möglichkeiten und Zerstörung der eigenen Konstruktionen. Dass JHWH dieses Scheitern verursacht, lässt in einem ersten Zugang den biblischen Gott nicht gerade sympathisch erscheinen. Vielmehr offenbart er sich als jemand, der gleichsam alleine ‚an der Spitze' stehen möchte. Die Erzählung benötigt daher ein genaueres Hinsehen: Wobei Scheitern die Menschen eigentlich in dieser Narration? Und warum lässt Gott dies zu – bzw. radikaler gefragt: Warum *verursacht* er dieses Scheitern sogar?

Diese Fragen erfordern, dasjenige in den Blick zu nehmen, was in der Turmbauerzählung auf dem Spiel steht. Wenn man nach dem zentralen Motiv fragt, das dem Versuch des Turmbaus zu Babel zu Grunde liegt und aus dem sich seine grundlegende Motivation speist, dann richtet sich der Blick wohl auf einen besonderen Satz aus dem 4. Vers der Erzählung: „*Und wir wollen uns einen Namen machen*" (Gen 11,4). Sich selbst einen *Namen* machen zu *wollen* stellt das geistige Moment des Turmbauprojektes dar. Die differenzierte Klärung, warum dieser Antrieb ein dramatisches und im präzisen Wortsinn *dekonstruktivistisches* Handeln Gottes auf den Plan ruft, ist eine gegebene Aufgabe, welche die Strukturierung des Lehrstückes leitend begleitet.

Sich selbst einen *Namen* machen zu *müssen* stellt jedoch auch ein grundlegendes Moment der geistig-kulturellen Atmosphäre der Gegenwart und damit auch der Lebenswelten jugendlicher Menschen dar. Wie im ersten Teil der Arbeit gezeigt, sind es die gegenwärtig herrschenden Narrative der Leistungs- und Erfolgsgesellschaft, die zu einer *Inszenierung* des eigenen Namens gleichsam drängen. Verdeutlicht wurde, dass dort, wo der eigene Lebensentwurf im Zuge von Ent-Traditionalisierung und Individualisierung nicht länger an Dritte delegiert werden kann, der Mensch der Gegenwart in gesteigerter Weise scheitern

kann – die Inszenierung des eigenen Namens, d.h. die Selbstkonstruktion der eigenen Existenz, scheint daher ein Rettungsanker und grundlegende Bedingung für das Bestehen in gegenwärtigen Zeiten zu sein. In Resonanz zu den soziologischen Überlegungen Hartmut Rosas wurde deutlich, dass gegenwärtig diejenigen als gescheitert bezeichnet werden, die es nicht geschafft haben, „ihr Leben in die Hand nehmen“[474] und autonom über das Gelingen des eigenen Lebens zu verfügen.

Liest man die Babel-Erzählung aus der Perspektive des Scheiterns, stellt sich daher auch die Frage nach dem Verhältnis von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit: Wenn Welt in der Moderne letztlich als das erscheint, „was es zu wissen, zu erschließen, zu erreichen, anzueignen, zu beherrschen und zu kontrollieren gilt“[475], dann kann die Turmbauerzählung auch in dieser Hinsicht in Relation zu unserer Zeit gesetzt werden.

In dieser Rückbindung an den Diskurs des Scheiterns ist damit die *Enzyklopädie der Auslegungsgemeinschaft*, d.h. die kulturelle Atmosphäre der heutigen Leser*innen beschrieben. Mirjam Schambeck verweist darauf, dass das Bewusstmachen möglicher Interpretations- und Verstehensvoraussetzungen auf Seiten der Schüler*innen für das religionspädagogische Arbeiten mit biblischen Narrationen notwendig ist. In diesem Versuch, diese Enzyklopädie mit groben Konturen ins Bewusstsein zu rufen, zeigt sich ein regelrechtes Dilemma: Gott lässt in der biblischen Geschichte gerade jenes Projekt scheitern, auf welches (junge) Menschen der Gegenwart ausgerichtet sind – sich selbst einen Namen zu machen. Ob dieses Dilemma für einen religiösen Bildungsprozess *fruchtbar* gemacht und dabei *zum (theologischen) Denken geben kann*, ist die herausfordernde Frage, die es im Weiteren zu bearbeiten gilt.

Dazu wird zunächst in die Welt des Textes eingestiegen. Vorweg: Die Rekonstruktion des Textes durch einen Leser zielt nicht darauf ab, den *einen* Textsinn der Turmbauerzählung festzulegen (gerade in Bezug auf diese konkrete Erzählung wäre dies wahrlich ein zutiefst ironisches Vorhaben!), sondern möchte *eine* der vielen möglichen sinnvollen Lesarten dieser Narration entfalten. Im Sinne der *intertextuellen Auslegung* versuchen wir als ‚Modell-Leser*innen‘ im Sinne des bibeltheologischen Ansatzes, einige andere biblische Erzählungen in die Lektüre hineinzunehmen, die zum Verständnis des Textes hilfreich sind. Diese Techniken der Rekonstruktion des Textes sollen helfen, die *Welt des Textes* zu erschließen.

[474] Großegger 2017, 10.

[475] Rosa 2018, 19–20.

1.2. Ein Durchgang durch die Welt des Textes

Gen 11,1 Es war einmal so gekommen:
Die ganze Erde hatte eine Rede und übereinstimmende Wörter.
2 Es war aber so gekommen:
Als sie aufbrachen von Osten her,
da fanden sie eine Ebene im Land Schin'ar und ließen sich dort nieder.

3 Und sie sprachen, einer zum anderen:
„Wohlan!
Wir wollen Ziegel ziegeln und im Brand brennen!"
Und es diente ihnen der Ziegel als Stein,
und das Erdpech diente ihnen als Mörtel.
4 Und sie sprachen:
„Wohlan!
Wir wollen uns Stadt und Turm (Zitadelle) bauen
und ihre Spitze himmelhoch,
und wir wollen uns so einen Namen machen,
daß wir uns nicht zerstreuen über die ganze Erdfläche!"

5 *Da stieg JHWH/Adonaj hinab,*
um die Stadt und den Turm zu sehen,
die die Menschen bauten.
6 Und es sprach JHWH/Adonaj:
„Siehe! Ein Volk und eine gemeinsame Rede bei ihnen allen
und dies ist der Anfang des Tuns! Und nun:
Nicht wird ihnen unausführbar bleiben,
was sie sich zu tun vornehmen.
7 Wohlan!
Wir wollen hinabsteigen
und dort ihre Rede durcheinander bringen,
daß einer die Rede des anderen nicht versteht."
8 Da zerstreute sie JHWH/Adonaj von dort über die ganze Erdfläche,
und sie hörten auf, die Stadt zu bauen.
9 Von daher nennt man ihren Namen ‚Babel' (Durcheinander)
dort hat ja JHWH/Adonaj die Rede der ganzen Erde durcheinandergebracht,
und von dort hat JHWH/Adonaj sie zerstreut über die ganze Erdfläche.[476]

Die Wiedergabe des Erzähltextes in dieser Gliederung lässt eine besondere Struktur erkennen: Es sind zwei Teile erkennbar, „die durch das jeweilige Handlungssubjekt unterschieden sind"[477]: In den Versen 1 – 4 steht das Tun der Menschen

[476] Die Übersetzung des Textes stammt von Jürgen Ebach: Ebach, Jürgen, „Wir sind ein Volk". Die Erzählung vom „Turmbau zu Babel". Eine biblische Geschichte in aktuellem Kontext in: Collet, Giancarlo (Hrsg.), Weltdorf Babel: Globalisierung als theologische Herausforderung, Münster 2002, 20–41, 23–24. Die im Folgenden entfaltete Interpretation der Erzählung orientiert sich maßgeblich an dem genannten Text Ebachs.

[477] Ebd., 24.

im Blickpunkt, in den Versen 5 – 9 dagegen das Handeln Gottes. Jürgen Ebach weist darauf hin, dass in Vers 5 eine Spiegelungsachse zum Vorschein kommt, die dem Text neben der Parallelität der beiden Handlungsabläufe als formales Kennzeichen auch eine Umkehrung verleiht. Das Handeln Gottes ist nicht nur wie eine verschobene Parallele zum menschlichen Tun zu sehen, sondern auch als dessen gespiegelte Umkehrung.

Die Handlung, um welche der Text strukturiert ist, dreht sich um den Versuch der Menschen, durch den Bau einer Stadt und eines Turmes *sich einen Namen zu machen*, die einer Zerstreuung der Menschen entgegenwirken sollen. Dieses Anliegen zeigt sich als ein gemeinschaftliches, d.h. soziales Projekt; das Handlungssubjekt ist ein nicht näher genanntes ‚sie'. Dieses Projekt scheitert – oder, betrachtet man den Text genauer, dann sieht man, dass es im Grunde zum Scheitern *gebracht* wird: Jürgen Ebach verweist auf die spezifische Art und Weise, wie Gott dieses Projekt zusammenbrechen lässt und welche Konsequenzen damit einhergehen: Die Erzählung

> „berichtet (...), wie Gott das Werk scheitern lässt, indem er die Sprachen verwirrt und die Menschen über die ganze Erde zerstreut. Die Geschichte enthält, so gelesen, eine problematische Implikation. Denn von ihr her erscheint die Tatsache der Vielfalt von Völkern, Kulturen und Sprachen als Strafe Gottes; die bloße Existenz von Fremden und Fremdem erscheint als Folge menschlicher Verfehlung und allemale als Verlustgeschichte"[478].

Diese Beobachtung Ebachs ist zentral: Wird das Scheitern von Menschen in diesem paradigmatischen Text als eine Strafe Gottes präsentiert? Diese Frage gilt es aufzuklären – und gerade dies wird den Leser*innen nicht einfach gemacht. Gott zeigt sich in einem ersten oberflächlichen Lesen als eifersüchtiger Gott, der das Schaffen und Handeln der Menschen, dort, wo es ‚großartig' wird, niederdrückt und verhindert. Eine moralistische Interpretation könnte hier anmerken, dass *Erfahrungen des Scheiterns* die Menschen erinnern sollen, dass sie keine Götter sind und sie nicht nach Höherem streben sollen.

Die zweite problematische Implikation, die von Ebach hervorgehoben wird, betrifft die Frage nach der Interpretation der Vielfalt von Kulturen, Menschen und Sprachen: Dass es unterschiedliche Sprachen, ganz verschiedene Menschen und vielfältige Kulturen gibt, erscheint im Kontext der Erzählung als Problemfall und als Strafe Gottes für die menschliche Hybris. Durch ein *so gelesen* gibt Ebach einen Hinweis darauf, dass die für lange Zeit vorherrschende Lesart, der zufolge die Vielfalt von Kulturen, Sprachen und Völkern unter einem großen ‚leider' steht (i.S.v.: *leider* gibt es nun also diese Multi-Kulturalität mit all den Verstehensproblemen, die sie mit sich führt) und den bitteren Beigeschmack des menschlichen Verschuldens enthält, der biblischen Erzählung nicht gerecht wird. In dieser Lesart wäre die Turmbau-Erzählung mit jener nostalgischen

[478] Ebd., 26.

Sehnsucht durchsetzt, die Ursprungsmythen oft begleitet: Ein (projizierter) ursprünglicher Anfangszustand wird vorgestellt, der durch scheinbare, perfekte Vollkommenheit die nachfolgende, davon abgefallene menschliche Geschichte überstrahlt. Menschheitsgeschichte kommt so nur als Verlustgeschichte in den Blick. Dem Scheitern der Menschen, ein versammelndes Einheitsprojekt im Bau von Stadt und himmelhohen Turm zu realisieren, würde in dieser Perspektive eine tragische Note anhaften, dem man der Geschichte hindurch nun nachtrauern bzw. dessen Folgen nun stoisch ertragen werden müssten.

1.2.1. Exegetische Zweifel an der ‚ursprünglichen' Einheit der Menschheit

An diesem Punkt ist es hilfreich innezuhalten: Ohne weitere exegetische Arbeit könnte im religionspädagogischen Kontext diese Narration nur schwer für religiöse Bildungsprozesse (für Schüler*innen) fruchtbar gemacht werden; die Geschichte erweist sich als sperrig und unverständlich: Es ist in einem ersten Lesen unklar, worin die Relevanz dieser Erzählung für die Schüler*innen liegen soll; die Geschichte befremdet zunächst. Diese *Befremdung* gilt es religionspädagogisch nicht vorschnell zu übergehen, sondern in einer *Verlangsamung* wahrzunehmen und auch deutlich zu machen. Erst in der Aufnahme biblischer Theologie und Exegese kann versucht werden, hinter die Oberfläche des Textes durchzustoßen und diese ersten irritierenden Sinn-Konstruktionen des Textes zu durchlöchern.

Einen Ausgangspunkt für den weiteren Durchgang durch den Text kann die Frage bieten, wie nun das Scheitern dieser von Menschen angestrebten Einheit im Kontext der Erzählung also näher zu verstehen ist. Für Ebach stellen sich hier entscheidende Weichen für das Verständnis des Textes:

> „Bestraft Gott den Menschen, indem er eine heile Ureinheit zerstört, oder stellt er gegen den Versuch der Errichtung imperialer Einheit Vielheit und Verschiedenheit von Menschen, Völkern und Sprachen wieder her? Geht es um Pluralität als Verlust, oder geht es um die Rettung der Verschiedenheit?"[479]

Ebach benennt eine Opposition, die den im Text enthaltenen Konflikt zum Ausdruck bringt: *Heile Ureinheit* oder *mannigfache Vielfalt* – womit beginnt menschliches Leben? Der biblische Mythos verdrängt diese Frage nicht, sondern bringt sie zur Sprache. Diesem Konflikt ist Raum zu geben: Pluralität als Verlust und Strafe Gottes – *so gelesen* wäre in der Erzählung von Genesis 11 der tragisch scheiternde Versuch der Menschen erkennbar, mit allen möglichen Mitteln ihre eigene *ursprüngliche Einheit* abzusichern und zu garantieren. Aber wie könnte von dieser Lesart her das Verhalten Gottes, diese Einheit zu zerstreuen, überhaupt

[479] Ebd., 26.

verständlich werden? Beim Versuch, diese Tat Gottes nachvollziehbar zu machen, stellt sich eine Erkenntnis ein, welche die Annahme einer *ursprünglichen* Einheit der Menschen fraglich werden lässt. Nach dem Herabsteigen Gottes vom Himmel betrachtet dieser das Werk der Menschen; der Bibeltext gibt nun die Wahrnehmung Gottes wieder:

> „Und es sprach JHWH: ‚Siehe! Ein Volk und eine gemeinsame Rede bei ihnen allen und dies ist der Anfang des Tuns! Und nun: Nicht wird ihnen unausführbar bleiben, was sie sich zu tun vornehmen.'" (Gen 11,6)

1.2.2. Die menschengemachte Uniformierung und ihre Folgen

Gott sieht ein Volk und eine ihm gemeinsame Rede. Die dramaturgische Pointe besteht darin, dass in den Augen Gottes dieser Tatbestand allerdings *nicht* mit einem ursprünglichen Zustand gleichzusetzen ist. Vielmehr wird er als menschengemachter Zustand erkennbar (‚der Anfang des Tuns'). Angestrebt ist hier eine, so können wir nun anmerken, menschengemachte *Ver-Einheitlichung* und *Einswerdung* vielfältigen Lebens.

Diese kann aber nicht folgenlos bleiben. Die Lektüre des Textes lässt erkennen, dass ein so gigantisches Großprojekt mit einem *Allmachtsanspruch* einhergeht (‚nicht wird ihnen unausführbar bleiben, was sie sich zu tun vornehmen'), der nun im Horizont des Menschlichen aufdämmert, sich dabei aber als Gefährdung zeigt. Zu Ende gedacht erlaubt die Schaffung *eines* Volkskörpers und die Fertigung *einer* einheitlichen Kultur und Sprache letzten Endes die Festsetzung einheitlicher Orientierungspunkte für das Leben: Es geht um die kulturelle Einübung uniformer Gedanken, die in dem ultimativen *letzten* und *einzigen* Sinn, d.h. der *monotonen* Deutung menschlichen Lebens und der Welt münden.

Diese letzte Bedeutung darüber, was Menschsein ausmacht und wie Welt zu interpretieren ist, enthält darüber hinaus eine herrschaftliche Machtdimension, insofern diese ‚hoch oben', d.h. meta-physisch, verwaltet und für alle festgesetzt wird.[480] Diese Denkform hat Auswirkungen auf das zwischenmenschliche, gesellschaftliche Leben: *Erfolgreich* sind Menschen im Kontext dieser Erzählung, wenn sie sich an dieser Einheitlichkeit ausrichten. *Scheitern* wiederum bezeichnet in dieser Lesart die mannigfachen Abweichungen von diesem vereinheitlichenden Orientierungspunkt, d.h. das Risiko, die eigene Andersheit zuzulassen oder aussprechen zu wollen. Dieser völlige Zugriff der Menschen auf das Leben[481] wird in der biblischen Erzählung durch ein Handeln Gottes unterbrochen und scheitert.

---

[480] Insofern der Turmbau ein statisches Projekt darstellt, suggeriert die Erzählung, dass diese uniforme Deutung von Mensch und Welt eine Letztgültigkeit beansprucht, die gerade nicht zur Disposition gestellt oder transformiert werden kann.

[481] Assoziativ lässt diese Formulierung an das Ende der sogenannten Sündenfallerzählung denken: Auch hier warnt Gott davor, dass der Mensch in göttliche Sphären vordringt und eine vollkommene Beherrschung und Verfügung über das Leben erreicht (Gen 3,22). In

Um die Gewordenheit dieser Einheitlichkeit noch deutlicher hervorzuheben, verweist Jürgen Ebach auf den Anfang der Erzählung, d.h. auf die besondere Wendung in Gen 11,1, die aus einer narrativen Einleitung und einem Nominalsatz besteht und die – so die Pointe – den Nominalsatz nicht als eine *ursprüngliche*, sondern als eine *gewordene* Größe ausweist:

> Es war einmal so gekommen:
> Die ganze Erde hatte eine Rede und übereinstimmende Wörter. (Gen 11,1)

„Was da so war", so Ebach, „war eben nicht in einem ursprungsmythischen Sinn ‚immer schon', stellt keinen Urzustand dar, sondern einen gewordenen, einen, der sich (...) ergeben hat, genauer: hergestellt wurde"[482]. Diese Herstellung wird umso deutlicher, wenn man in intertextueller Bezugnahme an die *Völkertafel* im unmittelbar vorhergehenden Kapitel Gen 10 blickt:

> „Vor Gen 11 steht Gen 10. Das klingt so platt, dass man sich fast schämt, darauf eigens hinzuweisen, aber die wenigsten Ausleger der Babelerzählung nehmen diesen elementaren Tatbestand wirklich wahr. Liest man Gen 11 nach Gen 10, so wird augenfällig, dass (in der sogenannten ‚Völkertafel' in Kapitel 10) die Differenzierung der Menschheit in Sippen, Völker und Sprachen bereits vollzogen *ist*. Gen 11 schildert mithin einen Versuch, jene Differenzierung rückgängig zu machen."[483]

Eine weitere intertextuelle Bezugnahme verdeutlicht vor allem die notwendige herrschaftskritische Lesart des Projektes der Vereinheitlichung von Mensch, Welt und Sinn. Ausreichend ist hier der Fokus auf ein bestimmtes Wort: Der Versuch, den Turmbau zu realisieren, ist auf die Herstellung von *Ziegeln* angewiesen. Wenn man beachtet, dass „die einzige weitere Stelle der hebräischen Bibel, die vom Ziegelbau berichtet, Ex 1,11 [ist]" und es dort „um die Fronarbeit Israels in Ägypten [geht]"[484], dann wird deutlich, dass dieses vermeintliche kulturelle Großprojekt zutiefst von Gewalt, Macht und Herrschaft begleitet wird. Der/dem biblischen *Modell-Leser*in* wird zugetraut, diese Bezüge wahr- und ernstzunehmen.

---

beiden Passagen schreitet Gott ein, um diese vollkommene Beherrschbarkeit und Verfügbarkeit menschlichen Lebens zu durchkreuzen.

482 Ebd., 27.

483 Ebd., 27. Diese in Gen 10 entfaltete Pluralität wird auch unmittelbar *nach* der Turmbauerzählung wieder aufgenommen; die von der Völkertafel vorgetragene plurale Genealogie der Noah-Söhne findet nach den gescheiterten Versuchen der Uniformierung der Unterschiede und der Schaffung *eines* Namens in Gen 11,10 ihre Fortsetzung und bildet so eine wichtige hermeneutische Klammer für das Verständnis der vorliegenden Erzählung. „(...) die Vielfalt ist wiederhergestellt und kann weiter entfaltet werden. In der vorliegenden Endgestalt der Makroerzählung erweist sich der gescheiterte Versuch als bloße Unterbrechung des durch die Genealogie bezeichneten Flusses des Lebens in Vielfalt." (Ebd., 35.)

484 Ebd., 29.

1.2.3. *‚Sich einen Namen machen': Ein imperiales Projekt*

In Beachtung der Vorgeschichte des Turmbaus wird der Versuch, sich *einen* Namen zu machen, als nicht völlig unschuldiges menschliches Unterfangen deutlich. Vielmehr verweist es auf ein imperiales und machtvolles Unternehmen, das einen latent gewaltvollen Zug an sich hat.

Die Auswirkungen solcher Vereinheitlichung zeigt die Erzählung selbst am Beispiel der Sprache auf. Vor dem Hintergrund der Errichtung des Turmes zu Babel, der, wie alle baulichen Großprojekte „eindeutiger Anweisungen und klarer Sprache"[485] bedarf, bedeutet es, Sprache selbst zu einem funktionalem (Kommunikations-)Instrument für Kontroll- und Machtausübung zu machen. Missverständnisse werden dabei ausgeräumt, indem die Bedeutung der Wörter gleichsam von oben festgelegt wird, was sich in Gen 11,3 zeigt: ‚Wir wollen Ziegel ziegeln und im Brand brennen!'. Dieses literarische Spiel vollführt gekonnt die Einengung der Wörter auf *eine* mögliche Bedeutung, die keine Mehrdeutigkeiten und auch keine offenen, mögliche neue Verweiszusammenhänge kennt.

Die biblische Erzählung legt nahe, dass diejenigen, die über Sprache *verfügen* und diese *beherrschen*, die gesellschaftliche Dynamik entscheidend zu beeinflussen und zu lenken vermögen. Dort, wo die Menschen in der Turmbauerzählung zu sprechen beginnen (‚Und sie sprachen, einer zum anderen: Wohlan!' Gen 11,3), zeigt sich *auf einen zweiten Blick* die absurde Ironie dieser Sprache: Das Sprechen erweist sich im Grunde als

> „kollektiver Monolog. Hier findet kein Diskurs statt, keine Frage wird im Für und Wider erwogen, hier wird auch nicht erzählt, hier wird eine Parole aufgesagt. (...) da gibt's nichts misszuverstehen, da haben Worte keinen Nebensinn, da klingt nichts anderes mit, da ist alles eindeutig"[486].

Wo in einer Gesellschaft weder Diskurs- noch Frageräume geschaffen werden, können auch Subjekte selbst nicht mehr sich in ihrer Vielfalt ausdrücken; Sprache offenbart sich als Instrument zur Herrschaft. Eine derart parolenartig verwendete Sprache spricht von oben herab (auch hierfür ist der Turmbau symbolischer Ausdruck) und lässt die vielen Menschen gerade nicht zu Wort kommen.

Dabei setzen die in der Erzählung Sprechenden eine Dynamik in Gang, die auch Tatsachen *schafft*. Ebach zeichnet damit die Dynamik einer Sprache, die mit Hilfe von Slogans (‚Wohlan!') und optimistisch-fröhlichen Imperativen (‚lasst uns...!') eine *Erfolgsstory* Wirklichkeit werden lassen möchte. Dieses kulturelle Projekt möchte eine Welt (Stadt und Turm) entstehen lassen und gründen – die fundamentale Frage, die uns Ebach nahe legt, lautet jedoch: Wer hat bei diesem Projekt eigentlich etwas mitzusprechen?

---

[485] Ebd., 29.
[486] Ebd., 29.

Im Sinne einer dekonstruktivistischen Lesart kann danach gefragt werden, *was* dort eigentlich verschwiegen wird und verschleiert werden soll, wo gesprochen wird: In Ebachs Spuren kann gefolgert werden, dass die (immer schon ideologiekritische) Rückfrage mundtot gemacht werden soll, *wer* sich denn in der Erzählung tatsächlich einen Namen machen möchte.

> „Die Frage lautet schlicht: Wer macht sich einen Namen? Eben sprach ich davon, dass die Mardukzikkurat Etemenanki [ein bestimmter Tempelbau in Babylon, der evtl. als Vorbild für den Turm in der Erzählung dienen könnte, Anm. D.N.] erst von Nebukadnezar II. erbaut worden sei. Bei solcher Gelegenheit kann einem und einer Brechts Gedicht ‚Fragen eines lesenden Arbeiters' in den Sinn kommen. Abgewandelt für unseren Zusammenhang lautet die Frage: Nebukadnezar erbaute Etemenanki? Er allein? Hatte er nicht wenigstens einen, der ihm beim Anrühren des Mörtels zur Hand ging? Natürlich haben (...) die Pharaonen nicht die Pyramiden gebaut und Caesar nicht Gallien erobert. Aber (...) es war auch nicht der kollektive Wunsch Tausender von Arbeiterinnen und Arbeitern, dem Pharao ein Mausoleum zu errichten, ebenso wenig wie es der Wunsch der römischen Legionäre war, Gallien zu erobern, oder der kollektive Wunsch der Redenden in Gen 11, Stadt und Turm zu errichten. Eben deshalb geht es um die Frage, wessen Interesse sich in jenem globalen ‚Wohlan' und ‚Laßt uns' in Gen 11 ausdrückt. Gibt es einen ‚Pharao', einen ‚Caesar' in dieser Geschichte?"[487]

Der in der biblischen Erzählung auftretende Anspruch, *sich einen Namen zu machen*, verliert in dieser Rückfrage ihre vermeintliche Unschuldigkeit und Neutralität. Es wird aufgedeckt, dass *Namen* in der Geschichte der Menschen oft auf Kosten zahlreicher Opfer gemacht werden.

1.2.4. Wer möchte sich eigentlich einen Namen machen?

Da Menschen jedoch nicht ohne Namen existieren können, bleibt die Frage offen, auf welchem Wege sonst Menschen zu ihrem Namen kommen sollen. Die exegetischen Beobachtungen Ebachs ermöglichen an dieser Stelle eine (religionspädagogisch entscheidende) Differenzierung zwischen ‚einen Namen bekommen' und ‚einen Namen sich machen'. Das Spiel zwischen Aktivität und Passivität, zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit drängt sich hier aus der Perspektive religiöser Bildung nahezu auf. Bevor diese Beobachtung jedoch vertieft werden kann, ist nochmals Ebachs Frage in den Fokus zu rücken: Welcher ‚Pharao' oder welcher ‚Cäsar' möchte sich in der Erzählung hier eigentlich einen Namen machen?

Die Welt des Textes weitet sich hier auf mehrere Verweistexte hin aus. Wenn auch in der Turmbauerzählung selbst kein Name explizit genannt wird, so scheint es für Ebach plausibel, dass die biblische Figur des *Nimrod* die gesuchte Person ist. Obwohl dieser in der Turmbau-Erzählung nirgendwo explizit zur Sprache kommt, sieht Ebach in Rekurs auf die frühe jüdische Überlieferung ihn

---

[487] Ebd., 32–33.

dennoch als jene Verbindungsfigur an, welche die Flut- und die Turmbau-Erzählung miteinander verknüpft. Nimrod, der ‚gewaltige Jäger vor dem Herrn' (Gen 10,9), ist Herrscher und Städtegründer: Ninive ist eine jener großen Städte, die unter seiner Herrschaft erbaut werden. Zu seinem Reich gehört nicht zuletzt auch eben jenes Land Schin´ar, in welchem die Turmbau-Geschichte angesiedelt ist.

Gerade dieser erfolgreiche Held auf der Erde (Gen 10,8) bekommt in Verknüpfung von Gen 10 und 11 eine zweifelhafte Rolle zugeschrieben, indem sein fortschrittliches Bauprogramm und sein Herrschaftsprojekt als Anmaßung empfunden wird: „Er nämlich habe den Versuch unternommen, durch eine gewaltige Bauleistung der Bedrohung jeder künftigen Flut zu entgehen."[488] Wird die Geschichte *so gelesen*, dann ist es Nimrod und sein emanzipierender Impuls, *sich von Gott zu lösen*, die hinter der Parole des ‚Wohlan!' und ‚Laßt uns!' auftauchen:

> „Nimrod will sich und die übrigen Menschen von der Macht Gottes emanzipieren, indem er selbst die Macht an sich reißt. Indem er ein Bauwerk errichten lässt, dem vermeintlich keine künftige Flut etwas werde anhaben können, und im Zuge dieses Unternehmens sich selbst zum Tyrannen aufschwingt, begründet sein Tun in der Befreiung von der Herrschaft Gottes die Herrschaft von Menschen über Menschen."[489]

Ebach macht deutlich, dass die vollkommen eigenmächtige *Herstellung eines Namens* zu einem Projekt wird, das im Bestreben nach völliger *Autonomie* verwurzelt ist. Diese Möglichkeit des Namens steht damit gleichzeitig in der Lösung der *Verbundenheit* zu den (sich unterscheidenden) anderen, zur Umwelt und zum biblischen Gott. Damit ist ein Thema aufgenommen, dass auch mitten im Diskurs des Scheiterns eine entscheidende Rolle spielte: Die Frage nach dem Verhältnis von Autonomie und Relationen des modernen Subjektes. *Scheitern* zeigte sich im Referenzrahmen des modernen Diskurses als ein zu tabuisierendes Versagen, das dem einzelnen Individuum angerechnet wird. Öffnet die biblische Turmbauerzählung eine Möglichkeit, dass Scheitern absoluter Autonomie nun *anders* zu deuten?

Religionspädagogisch interessant ist diese Frage deswegen, weil damit Nimrod auch als typisch moderne Figur interpretiert werden kann, die mit der Frage konfrontiert ist, wie man in dieser Welt ‚zu jemandem wird', also ‚sich einen Namen macht'. Von daher legt es sich nahe, diese Frage in den Mittelpunkt der religionsdidaktischen Dramaturgie des Lehrstückes zu setzen, da sich hier die lebensweltliche Relevanz der biblischen Erzählung verdichtet. Ein weiterer intertextueller Verweis, der hier nur angedeutet werden kann, zeigt sich in der Genealogie Nimrods: Seine genealogische Linie spannt sich über *Noah* und *Enosch* bis zu *Schet/Abel*. Von daher wäre Nimrod auch als jene Figur zu lesen, in welcher der verdrängte Konflikt zwischen Abel und Kain erneut auszubrechen droht:

[488] Ebd., 33.
[489] Ebd., 34.

Kann der eigene Namen, losgelöst und gerade auch *gegen* den anderen, durchgesetzt werden? Die biblische Turmbau-Erzählung scheint Nimrod daran erinnern zu wollen, dass eine solche kulturelle Leistung der vollkommen autonomen Selbstnamensgebung mit einer Spirale ausufernder Gewalt einhergeht.

1.3. Dramaturgische Notizen

Was bedeutet es, sich einen Namen zu machen? – so lautet die konkrete Fragestellung, um die herum dieses biblische Lehrstück konzipiert ist. Diese Auswahl kann in Bezug auf den Text fachinhaltlich begründet werden, da diese Passage in der Exegese als das dynamische Scharnier der Turmbauerzählung interpretiert wurde; sie findet ihre Begründung aber auch in der lebensweltlichen Relevanz für Schüler*innen, die in ihren Subjektwerdungsprozessen fundamental mit dieser Frage konfrontiert sind.

Wie in der Hinführung dieses Kapitels angemerkt, stehen in der Moderne Menschen notwendigerweise vor der Herausforderung, den eigenen Namen erfolgreich zu entwerfen. Die eigene Geschichte muss zunehmend von den Subjekten selbst geschrieben werden.[490] Den Schüler*innen soll in Auseinandersetzung mit der Turmbauerzählung die Ambivalenz dieser Selbstnamensgebung *zu denken geben*. Wenn Scheitern im gegenwärtigen Kontext das Versagen bezeichnet, dass der Versuch der Selbstnamensgebung biografisch nicht gelingt, so geht es in diesem Lehrstück darum, diese Argumentation zu unterbrechen und einen Denkraum zu öffnen.

In der biblischen Erzählung wird dem Scheitern eine andere Bedeutung gegeben: Es bezeichnet das Aufbrechen einer einzelnen (und totalitären) Perspektive und Sprache, wie Welt zum Gegenstand werden kann. In biblischer Perspektive kommt der Erfahrung des Scheiterns damit ein humanisierendes Potential zu, indem es zur Öffnung des Eigenen hin auf anderes antreibt. Den Schüler*innen soll dieser Gedankengang zugänglich werden, damit sie darüber nachdenken und dazu Stellung beziehen können.

Die politisch-emanzipative Dimension dieses Lernarrangements ist dort zu sehen, wo Schüler*innen die Ungerechtigkeiten hinter der ‚Erfolgsstory' *Turmbau* besprechen. Es kann in einer Verlangsamung all demjenigen Raum gegeben werden, das sowohl in der Turmbauerzählung als auch in den Lebenswelten von Schüler*innen allzu oft nicht zu Wort kommt: Die biblische Erzählung optiert dafür, dass in den Augen Gottes gerade diejenigen, denen ihr eigenes Leben als gleichsam ‚Nichts' und als bloßer ‚Windhauch' erscheint, eine Zuwendung verdienen. Dadurch kann die Frage, wer eigentlich scheitert, einen biblischen Impuls bekommen, der zu inspirieren, aber auch zu provozieren vermag.

490 Vgl. Sellmann 2012c.

Zunächst gilt es, den biblischen Text unter der Perspektive einer möglichen Dramaturgie erneut zu lesen: Welche vorhersehbaren *Verstehensprobleme*, fruchtbare und strukturierende *Oppositionen*, mögliche *Fokussierungen* und sinnvollen *Komplexitätssteigerungen* können im Voraus bedacht werden und für den Spannungsbogen des didaktischen Lernprozesses genutzt werden?[491]

1.3.1. *Vorhersehbare Verstehensprobleme*

1) Die biblische Turmbauerzählung sperrt sich zunächst gegen ein schnelles Verstehen. Es erscheint unsinnig, warum Gott das mühsame und engagierte Bauprojekt der Menschen scheitern lässt.

Zu schnell bietet sich hier die Interpretation an, dass es sich um einen bloß ‚eifersüchtigen Gott' handelt, der gottgleiche Menschen nicht erträgt. Hilfreich für das In-Gang-Kommen des Lernprozesses ist es daher, wenn den Schüler*innen von Anfang an klar wird, dass diese zunächst so offensichtliche Antwort zu kurz greift; die Lehrperson muss als *Anwalt/Anwältin des Textes* die Schüler*innen zu textlichen Tiefenbohrungen motivieren. Dabei sollte klar werden, dass sich andere Sinn-Möglichkeiten des Textes finden lassen. In dieser Erkenntnis könnte eine wesentliche Lernmotivation dafür liegen, sich auf die mitunter schwierige Textarbeit einzulassen.

2) Den Schüler*innen ist dort, wo in einem ersten Schritt beim Text angefangen wird, die unmittelbare Lebensrelevanz des Textes nicht sofort klar. Möglicherweise sind sie daher mit dem Text ‚fertig', ehe noch angefangen wurde. Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Text ist daher gut zu bedenken; eine Möglichkeit, das Interesse zu wecken, setzt bei der Welt des Textes an: Die Turmbauerzählung könnte zunächst in pluralen, mitunter stark divergierenden Übersetzungen gelesen werden. Damit könnte die Frage, ob es den einen selbstverständlichen Sinn dieser Erzählung gibt, auf einladende Weise eingebracht werden und Interesse zum tieferen Einstieg in den Text wecken.

3) Ein weiteres vorhersehbares Verstehensproblem ergibt sich in Auseinandersetzung mit dem zentralen Inhalt der biblischen Erzählung: Warum sollte es für heutige Leser*innen problematisch sein, wenn man sich selbst einen Namen macht?

Im ‚Imagebuilding' treffen die Schüler*innen ein Phänomen, das zur kulturellen Selbstverständlichkeit der Gegenwart geworden ist. Damit eine Resonanz zwischen der biblischen Erzählung und der Welt der Leser*innen entstehen kann, ist es daher notwendig, dass a) diese Gegenüberstellung nicht als absolute Opposition vorgestellt wird, sondern einen Zwischenraum eröffnet, der zum Diskutieren und Nachdenken animiert, und b) dass dieser Frage ausreichend Zeit

[491] Für eine vertiefende Auseinandersetzung zur Begründung dieses didaktischen Impulses: Vgl. Englert 2013, 75–88.

und Raum gegeben wird, insofern ihre Klärung immer auch schon die Frage nach Verständnisweisen des Scheiterns einschließt.

1.3.2. Oppositionen

Es lassen sich in der Erzählung zahlreiche Oppositionen finden, welche das Lernarrangement dramaturgisch vorantreiben. Zudem können diese Oppositionen Schüler*innen helfen, in (vereinfachten) Gegenüberstellungen Klarheit über die verschiedenen Positionen zu geben und ihr Denken anzuregen. Die Oppositionen lassen sich wie folgt benennen:

- Gott – ‚Sie'
- Nimrod – ‚Sie'
- Einheitlichkeit – Pluralität
- Ein Name wird geschenkt – einen Namen muss man sich machen
- Jede*r muss sich selbst ihre/seine Welt konstruieren – die Welt entsteht erst zwischen Menschen

1.3.3. Fokussierungen

Das Lehrstück kann die Komplexität reduzieren, indem zwei Fokussierungen vorgenommen werden: Der ‚eine' bzw. erste Textsinn soll dekonstruiert werden (1) und im Zuge des Lernprozesses soll der Fokus auf der Opposition ‚ein Name ist geschenkt – ein Name wird selbst gemacht' liegen (2). Diese Opposition dient als Brücke, um die Welt der Leser*innen mit der Welt des Textes in Beziehung zu setzen.

1.3.4. Komplexitätssteigerungen

Sinnvoll erscheint es, dass am Beginn der Textlektüre durch intertextuelle Bezüge die Komplexität gesteigert wird, insofern diese deutlich zum Textverstehen beitragen können und auch den dramaturgischen Bogen des Lernarrangements bilden.

Im Zuge des Nachdenkens, was es bedeutet sich selbst einen Namen zu machen, kann die Komplexität dieser Frage durch explizite Bezugnahmen zum Diskurs des Scheiterns sukzessive gesteigert werden. Folgende zwei Leitfragen könnten hier eingebracht werden:

- Sind diejenigen gescheitert, die es nicht schaffen, sich in ihrem Leben/in der Welt einen Namen zu machen?
- Haben Menschen, die es nicht schaffen, sich einen ‚Namen zu machen', versagt?
- Ist der Mensch für das Gelingen seines Lebens/seines Namens selbst verantwortlich?

1.4. Aufbau des Lehrstückes

1.4.1. Annäherungen an den Text

Das Lehrstück nimmt seinen Ausgang beim biblischen Text. Eine gemeinsame Lektüre[492] der Turmbauerzählung mündet in einer Unterbrechung, in welcher Schüler*innen eine erste Deutung des Textes vornehmen. Leitend dabei kann folgende Frage sein:

- *‚Welches Motiv für den Turmbau kannst du erkennen – und was verstehst du darunter?'*

Angebracht erscheint es, hier zunächst Möglichkeiten für eine individuelle Auseinandersetzung mit den Fragen zu ermöglichen und erst anschließend in der Lerngemeinschaft die vielfältigen Beantwortungen in ein Gespräch zu bringen. Ausgangspunkt bzw. notwendiger Impuls für dieses Gespräch ist folgende Frage:

- *‚Welche Gründe könnte es aus deiner Sicht geben, dass Gott dieses Turmbau-Projekt scheitern lässt?'*

Die Lehrperson kann die dabei entstehende Diskussion als eine *Theologie von Jugendlichen* interpretieren und für deren theologische Überlegungen und Argumentationen sensibel sein. Diese können ebenso wie die Frage, warum Gott das Projekt scheitern lässt, am Ende des Lehrstückes wieder in den Lernprozess eingespeist werden und so auch möglicherweise Transformationen der erarbeiteten Perspektiven deutlich machen. Es ist zu erwarten, dass Schüler*innen auch kritische Fragen an das göttliche Handeln stellen. Diese gilt es nicht vorschnell als falsch abzutun, sondern als (wichtige) Fragen an den Text anzuerkennen und in den weiteren Verlauf des Lernprozesses mitzunehmen.

1.4.2. Einen fremden Text erkunden

Um die erste Annäherung an den Text zu vertiefen, ist es notwendig, diesen besser kennenzulernen. Es gilt, ‚konfiguriertes Wissen' aufzubauen und die inneren Zusammenhänge des Textes wahrzunehmen. Im Sinne der bibeltheologischen Didaktik beginnt die Annäherung an die Textwelt mit einer *prozeduralen Analyse*: Hier gilt es zu klären, welche Brüche, Doppelungen und Leerstellen dem Text eingeschrieben sind und welche Verweistexte und intertextuellen Bezüge die Lektüre sowie die Interpretation des Textes unterstützen können.

Verlangsamung und Dekonstruktion (‚Der Text als Subjekt'):

In einer erneuten verlangsamten Lektüre des Bibeltextes sollen die Schüler*innen nach Spuren suchen, die auf Widersprüche, Brüche oder Leerstellen

[492] Im Sinne der Komplexitätssteigerung kann auch hier eine zwei- oder mehrfache Lektüre des Textes anhand verschiedener Übersetzungen erfolgen.

des Textes hinweisen. Diese Spurensuche kann – abhängig von der konkreten Lerngemeinschaft – dramatisch (die Schüler*innen gleichsam als eine Art ‚Ermittler', die den Text ‚verhören') oder als nüchterne Analyse ‚inszeniert' werden. Die Fragen, die diese Spurensuche leiten, sind jedoch immer dieselben:

- *‚Was irritiert dich an diesem Text? Welche Frage taucht bei dir auf?'*
- *‚Was wird deiner Ansicht nach im Text auch verschwiegen, ausgelassen? Welche Motive könnten damit verbunden sein?'*

Als wichtiger Impuls, den die Lehrperson einbringen kann, gilt es die Aufmerksamkeit auf die beiden Passagen des Textes zu lenken, die von der *Gewordenheit* des Zustandes der Einheit/Einheitlichkeit verweisen (‚...und es war gekommen...'; ‚...ist erst der Anfang ihres Tuns...'). Bevor jedoch die Frage eingespielt wird, inwiefern diese Information die bisherige Deutung der Erzählung verändert, gilt es, durch zwei intertextuelle Bezüge das nähere Kennenlernen des Textes voranzutreiben.

1.4.3. Die Textwelt zum Sprechen bringen

Intertextuelle Arbeit (Die Lerngemeinschaft als Modell-Leserin): Die Dramaturgie der Spurensuche führt von der Dekonstruktion zur intertextuellen Arbeit. Auch diese ist noch Teil der prozeduralen Analyse der Textwelt. Obwohl durch diesen Schritt die Komplexität für die Schüler*innen gesteigert wird, wird damit ein wichtiger dramaturgischer Bogen gespannt: Von der ersten Lektüre über die Dekonstruktion sollen durch die intertextuelle Arbeit den Schüler*innen Ressourcen für eine zweite Deutung des Textes eröffnet werden. Zumindest zwei intertextuelle Bezüge gilt es daher zu berücksichtigen, welche den Schüler*innen die Enzyklopädie des Textes zugänglich machen[493]: Die Völkertafel in Gen 10 und der Begriff ‚Ziegel' mit dem Querverweis auf Ex 1,11:

Zur ‚Völkertafel' in Gen 10: In der Auseinandersetzung mit der Völkertafel geht es darum, das nähere „Umfeld" des Textes zu erkunden. Die Schüler*innen sollen ein Bewusstsein dafür bekommen, dass kein Text als isolierte Insel zu verstehen ist. In Bezug auf die Völkertafel scheint es ausreichend, wenn die Lehrperson hier einen kurzen Informationsimpuls dazu gibt (eine gemeinsame Lektüre ist hier nicht zwingend notwendig). Die Pointe, die den Schüler*innen nahe zu bringen ist, besteht darin, dass hier bereits eine Pluralität der Völker geschildert wird.

---

[493] Hier zeigt sich, dass es nicht möglich ist, sämtliche Nuancen der exegetischen Arbeit in das konkrete Lehrstück einfließen zu lassen. Mehr als zwei Verweise sprengen die Möglichkeiten und den dramaturgischen Bogen. Deshalb wird auch die Entscheidung getroffen, die intertextuellen Verweise zu Kain und Abel oder auch den so wichtigen Verweis zu Nimrod nicht einfließen zu lassen. Dennoch ist es notwendig, dass zumindest die Lehrperson darüber Bescheid weiß – gegebenenfalls kann sie im Verlauf und in der Dynamik des Lehr-Lernprozesses diese Inhalte, wo sie relevant werden, einbringen.

Zum Begriff ,Ziegel': Die Lehrperson erklärt den Schüler*innen, dass es eine einzige weitere Stelle in der hebräischen Bibel gibt, die von der Herstellung von Ziegeln berichtet; diese befindet sich in Ex 1,11. Die Schüler*innen lesen die Eröffnung des Buches Exodus in Ex 1,1 – 13 und versuchen, den intertextuellen Bezug in seiner Bedeutung zu klären. Ergänzend zu den Überlegungen der Schüler*innen kann die Lehrperson unterstreichen, dass es hier um eine zutiefst bedeutsame Geschichte in der Erinnerung des jüdischen Volkes geht. Die Mitarbeit am ,kulturellen Großprojekt' Ägypten war aus Sicht der jüdischen Arbeiter*innen eine eindringliche Erfahrung der Verknüpfung von Gewalt, Macht und Herrschaft. Mögliche Leitfragen für das Verstehen der intertextuellen Bezugnahme könnten sein:

- *,Warum nimmt die Turmbauerzählung dieses so selten verwendete Wort ,Ziegel' in ihrer Geschichte auf?'*
- *,Woran könnte es die Leser*innen erinnern wollen – und wozu?'*

Fokus auf die dramaturgische Pointe: Die dekonstruktivistischen und intertextuellen Arbeitsschritte sind entscheidende Hilfsmittel zur Klärung der Frage, warum es problematisch sein sollte, *,wenn man sich selbst einen Namen macht'*. Die Fähigkeit, diese Frage zu beantworten und die damit verbundene biblische Logik dafür aktivieren zu können, stellt ein neuralgisches und dramaturgisch entscheidendes Scharnier des Lehrstücks dar. Gleichzeitig wurde die Frage auch als herausfordernde Schwelle und als mögliches Verstehensproblem erkannt, insofern die kulturelle Atmosphäre der Gegenwart völlig anders ausgerichtet ist und die Notwendigkeit der Selbstnamensgebung nahezu als Selbstverständlichkeit erscheinen mag.

Als unterstützende Hilfe für die Beantwortung der Frage mag es daher geeignet erscheinen, das längere Zitat von Jürgen Ebach als exegetische Stimme in den Diskurs einzuspielen[494] bzw. mit den Schüler*innen auch Brechts Gedicht *Fragen eines lesenden Arbeiters* zu behandeln (wobei es sich hierbei um ein höheres Anspruchsniveau handelt).

---

[494] Das Originalzitat Ebachs wurde an dieser Stelle vielfältig bearbeitet, sodass es als möglicher Impuls für die Schüler*innen dienen kann: „Die Frage lautet schlicht: Wer macht sich in der Geschichte eigentlich einen Namen? Wenn es *ein* Name ist, der hier gemacht wird, könnte man doch fragen: Wieso nur einer? Hat einer allein den Turm gebaut? Hatte er nicht wenigstens einen, der ihm beim Anrühren des Mörtels zur Hand ging? Natürlich wissen wir, dass das nicht nur ,einer' war. Gut: Man sagt das so: ,Die Pharaonen' haben die Pyramiden gebaut und ,Caesar' hat Gallien erobert. Aber stimmt das? Oder wollten das auch wirklich alle? Es war sicher nicht der kollektive Wunsch Tausender von Arbeiterinnen und Arbeitern, dem Pharao ein Mausoleum zu errichten, ebenso wenig wie es der Wunsch der römischen Legionäre war, Gallien zu erobern, oder – um auf unsere Geschichte zurückzukommen – der kollektive Wunsch der Redenden in Gen 11, Stadt und Turm zu errichten. Eben deshalb geht es um die Frage, *wessen Interesse* sich in jenem ,Wohlan' und ,Laßt uns' in Gen 11 ausdrückt. Gibt es einen ,Pharao', einen ,Caesar' in dieser Geschichte?"

1.4.4. *Die Stimme des Textes vertieft vernehmbar machen*

Um den Zusammenhängen zwischen den vorgenommenen Arbeitsschritten eine Bedeutung zu geben, scheint es angebracht, die bisherigen Schritte zu reflektieren und in einen Lernprozess zu transformieren.

Hilfreich an dieser Stelle kann das individuelle Verfassen einer *geistigen Landkarte* sein, in welcher das bisher Erarbeitete zur Turmbauerzählung zusammengetragen und verknüpft wird. So eine Landkarte „verschafft einen Überblick und stellt Verbindungen her. An ihr lässt sich auch zeigen, wie reichhaltig und vielseitig das Thema ist und welch ein Potenzial an Bedeutsamkeit es in sich birgt“[495]. Als methodische Hilfestellung kann es geeignet sein, den Bibeltext der Turmbauerzählung in so einem Format zur Verfügung zu stellen, das den Schüler*innen einen kreativen Umgang und eine individuelle Bearbeitung ermöglicht. Die individuelle und kollektive bisherige Auseinandersetzung mit dem Text kann hier gesammelt und verknüpft werden (Dekonstruktion, Völkertafel, dem ‚Ziegel-Verweis‘ aus Ex 1,1 – 13 und das Zitat Ebachs).

Abschließender Höhepunkt dieser Auseinandersetzung mit der Welt des Textes ist eine erneute Interpretation der eingangs eingespielten Frage, mit welcher sich die Lerngemeinschaft konfrontieren soll:

- *‚Welche Gründe könnte es geben, dass Gott dieses Projekt scheitern lässt?‘*

Die Schüler*innen haben über die textliche Spannung von Einheitlichkeit und Pluralität nachgedacht, haben Brüche und Leerstellen des Textes zum Ausgangspunkt eines Nachdenkens gemacht und sind den Begleiterscheinungen und (intertextuellen) Spuren des Projektes, ‚sich einen Namen zu machen‘, nachgegangen. Diese Arbeit sollte ihnen ermöglicht haben, diese erneut gestellte Frage nun *anders* zu beantworten. Gleichzeitig wird in dieser erneuten Auseinandersetzung auch nun der Text und seine Stimme angemessen hörbar. Dies ist die Voraussetzung, um in einem nächsten Schritt den Bewegungen zwischen Text und Schüler*innen, die aus dieser Begegnung entstanden sind, nachzugehen und zum Gegenstand eines Gespräches zu machen.

1.4.5. *Bewegungen und Begegnungen zwischen Text und Leser*innen*

Im Überstieg zur Lebenswelt der Schüler*innen wird nun der Fokus auf die Frage nach der Lebensrelevanz des Textes für deren gegenwärtiges Dasein gelegt. Dabei wird vor allem die Opposition ‚ein Name wird geschenkt‘ vs. ‚einen Namen muss man sich selbst machen‘ fruchtbar zu machen versucht. Dabei gilt es, den Referenzrahmen des Scheiterns als möglichen Kontext des Gespräches zu bedenken. Die Auseinandersetzung mit dem biblischen Text der Turmbauerzählung gilt es nun von fremdem Boden (der Welt des Textes) in den schwankenden

[495] Englert 2013, 85.

Zwischenraum in Richtung der Lebenskontexte der Schüler*innen hin zu übersetzen.

Den Schüler*innen wird ein inhaltlicher Impuls gegeben, der diese Übersetzungsarbeit vorantreiben soll: Mit Hilfe einer fiktiven Stellungnahme soll der Text im Kontext der Gegenwart *zu sprechen beginnen*. Diesen Textimpuls kann die Lehrperson auf die konkrete Lerngemeinschaft hin entwerfen. Als Beispiel dienen kann der folgende Entwurf:

> Was würden die Verfasser*innen des Textes uns wohl sagen wollen, wenn wir sie heute in unsere Runde einladen könnten? Möglicherweise folgende Gedanken: ‚Wer sich einen Namen macht, tut das oft auf Kosten der anderen. Sich einen Namen machen heißt, etwas tun zu wollen, das eigentlich nicht geht: Der Name – so sehen wir das – wird dir immer schon von anderen gegeben, oder noch stärker: Wird eigentlich von Gott gegeben. Keiner kann sich selbst seinen eigenen Namen machen, der Name ist daher so etwas wie ein Geschenk. Warum also sich selbst einen Namen machen? Wir denken: Weil man alles bestimmen mag über sich selbst, also ganz autonom sein möchte. Wenn jeder aber autonom sein möchte, dann gibt es ja gar keine gemeinsame Welt mehr. Seinen eigenen Namen dauernd machen und sein ‚Image' konstruieren zu müssen, stellen wir uns sehr anstrengend vor. Uns fällt auf: Heute in eurer Welt ist es oft so, dass man dauernd sich selbst ‚inszenieren' muss. Wie soll das gehen? Das geht ja nur, wenn man gegen die anderen hinausragt, wenn man sich von ihnen abhebt (wie ein Turm, der sich gegen die anderen niedrigen Häuser abhebt und einfach größer und auffälliger ist…). Den eigenen Namen groß zu machen: heißt das nicht immer auch, andere aus dem Blickfeld zu verdrängen?'

Die Schüler*innen sollten ausreichend Zeit und Raum bekommen, um sich mit diesem Statement auseinanderzusetzen. Als anregender Impuls können folgende Fragen dienen:

- Was würdest du dem Text antworten?
- Wo stimmst du ihm zu? In welcher Hinsicht hat der Text recht?
- Welcher Gedanke bzw. welches Argument gefällt dir oder lässt dich nachdenken?
- Wo widersprichst du dem Text? Mit welcher Überlegung irrt er sich?
- Was würdest du den Text gerne zurückfragen?

Die Schüler*innen aktualisieren in diesem Lernschritt den Text im Hinblick auf ihre Lebenswelt und kontextualisieren ihn. Gleichzeitig zeigt sich in ihren Bearbeitungen, ob der Inhalt der Turmbauerzählung noch einen relevanten Bildungsgehalt (Klafki) für die Schüler*innen enthält.

Die individuellen Lernwege gilt es in einem nächsten Schritt in ein Gespräch der Lerngemeinschaft hin zu übersetzen. Anregend dafür kann es sein, das grundlegende Dilemma als Ausgangspunkt eines theologisierenden Gespräches zu machen: *Wird einem der eigene Name geschenkt oder muss er selbst gemacht werden?*

Der durch diesen Schritt eröffnete Diskurs- und Nachdenkraum ermöglicht es den Schüler*innen, auch Stimmen aus ihren eigenen Lebenskontexten einzubringen; die Lehrperson kann diese Assoziationen verstärken, indem er explizit

dazu einlädt. Dadurch wird zum einen die Enzyklopädie der Leser*innenwelt aktiviert, gleichzeitig aber vor allem auch die Möglichkeit zu einem offenen Gespräch geschaffen. Welche Beiträge und Gedanken und vor allem auch welche affektiven Stimmungen in diesen Raum Einzug nehmen und die Lerngemeinschaft beschäftigen, kann an dieser Stelle nicht vorweggenommen werden. Die Lehrperson sollte jedoch darauf achten, dass sowohl der Text als auch die Schüler*innen als Subjekte in diesem Gespräch Platz finden.

Gern wird auch in Kauf genommen, dass dieser Impuls zum Theologisieren durch Bezüge auf die erarbeitete Turmbauerzählung beantwortet und durch Überlegungen aus den schriftlichen individuellen Übungen der Schüler*innen bereichert wird. Aus dramaturgisch-didaktischer Perspektive gilt es nicht, die Positionen der Schüler*innen mit jener des biblischen Textes (der Turmbauerzählung) zu harmonisieren; stattdessen kann die Lehrperson als *Anwalt/Anwältin* des Textes immer wieder die biblische Logik in das Gespräch der Lerngemeinschaft einbringen: als Provokation oder nüchterne Information, als Denkanstoß oder auch, um Widersprüche und Lücken in den Argumentationen der Schüler*innen aufzuzeigen.

Der Diskurs des Scheiterns ist in diesem Lehrstück immer wieder präsent: Zum einen wird ein aktives Scheitern-Lassen als göttliches Handeln explizit erwähnt und die Schüler*innen werden zweimal an prägnanten Stellen des Lehrstückes dazu eingeladen, über die Bedeutung dieses Scheiterns nachdenken. Implizit ist die Frage nach dem Scheitern und seiner Deutung gerade auch im letzten Teil des Lehrstückes wirksam, wenn es um das Verhältnis zwischen Selbstbestimmtheit und Verdanktheit des eigenen Namens/Lebens geht. Dennoch ist es auch möglich, am Ende des Lehrstückes eine explizite Hervorhebung dieser Frage zu wagen.

Wenn den Schüler*innen im Verlauf des Lernprozesses die Ambivalenz einer völligen Selbstnamensgebung bewusst wird, dann wird hier auch eine politisch-emanzipative Chance des Lehrstückes deutlich: Dann wäre es nämlich möglich, dass diese die Mechanismen der Leistungs- und Erfolgsgesellschaft protestierend hinterfragen – gerade dort und dann, wenn diejenigen, die es nicht schaffen sich selbst einen Namen zu machen, als Versager*innen und als Gescheiterte bezeichnet werden.

2. *Der verlorene Sohn: Unterwegs auf unbekannten Wegen*

2.1. Einleitung

Die Erzählung vom verlorenen Sohn eröffnet einen Blick auf das Menschsein, das voller Spannungen ist; sie lässt fragen, warum biblische Narrationen so grundlegend und so wiederholt von den Brüchen, den Irrungen und den Fehlleistungen der handelnden Figuren sprechen: Was bedeutet es im biblischen Sinne Subjekt zu sein?

Auffällig ist zunächst, dass die biblischen Narrative in ihrer Gesamtheit, so unterschiedlich sie in ihrer Vielzahl auch sein mögen, nur schwer unter dem Begriff der ‚Siegergeschichte' (Metz) subsummiert werden können und kein glattes Bild des Menschseins präsentieren. Kein Fortschrittsmythos einer stetig voranschreitenden Selbstverwirklichung ist da etwa zu erkennen: Da trifft man vielmehr auf Figuren, die aus ihren Gemeinschaften herausgefallen sind und als Fremde durch Räume und Zeiten streifen, die mit Gott und sich selbst bis zum Äußersten ringen, bei denen gleichsam alles ‚im Fluss'ist, die sich (und ihren Geschwistern) nichts schenken, die zutiefst unsicher mit ihren Entscheidungen zu leben lernen; die so unglaubliche Veränderungen durchmachen (in alle Höhen und Tiefen und in allen möglichen affektiven Atmosphären), dass sie im Angesicht des Erlebten oft nicht einmal mehr von den „‚Eigenen'" wiedererkannt werden und manches Mal am Ende sogar der eigene Name ein anderer geworden ist.

Die in diesen biblischen Narrationen offenbarten Subjekte sind solche, die ‚gegen den Strich gebürstet' (Benjamin) wirken. Es sind Narrationen, die nicht am Ende einfach gut ausgehen, sondern die von den Widrigkeiten und Schwierigkeiten erzählen, (gemeinschaftlicher) Mensch im Bund mit JHWH zu werden. Vor allem sind sie durchdrungen von einer ungeheuren Leidenschaft für die Realität, für die realen Begegnungen (die so oft entscheidende Wendungen bereithalten), für ein Einlassen (und Eingelassen-Sein) in Geschichte(n). Das biblische Subjekt ist nie ‚Herr seiner eigenen Erzählung', es ist nicht ‚Herr in seinem Haus' (Freud); so oft wird von einem Heil erzählt, dass vom anderen her kommt, das in das Eigene eindringt und die eigene Immanenz durchbricht – ‚wie ein Dieb in der Nacht' (Mt 24,43). Selbst die *ursprünglichsten* Subjekte müssen das Leben angesichts dieser radikalen Offenheit erlernen, über ihre eigene Geschichte nicht selbst verfügen zu können: ‚Deinen Nachkommen gebe ich dieses Land' (Gen 15,18). Sie werden schließlich Gast in dieser Erzählung gewesen sein, die *ihre eigene gewesen sein wird*.

2.1.1. Der Gang ins Offene und das Wagnis des Scheiterns

Die Faszination der biblischen Erzählungen liegt darin, dass in ihnen auch vielerorts Spuren des Scheiterns durchschimmern; die Narrationen können nach Umgangsweisen mit solchen Erfahrungen befragt und dahingehend analysiert werden. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn, das den Mittelpunkt dieses Lehrstückes bildet, erzählt von einer solchen Erfahrung des Scheiterns. Die Faszination dieser biblischen Narration aus dem Lukasevangelium liegt darin, dass ihr theologisches und dramatisches Moment geradezu in der Frage kulminiert, wie mit diesem Scheitern des Sohnes umgegangen und es gedeutet werden soll.

Das lukanische Gleichnis stellt dabei die Frage nach dem Menschen und seinem Selbstverständnis auf eine Weise, die auch für junge Menschen heute eine hohe Relevanz besitzen kann: Was bedeutet es, seinem *Begehren*[496] zu folgen und sich zu einem *Gang in das Offene* aufzumachen? Welche Bedeutung spielt *das Wagnis des Scheiterns* in solchen Suchprozessen, die grundlegend mit der Ablösung von (elterlich garantierten) Sicherheiten des eigenen Lebens Hand in Hand gehen? Diese *konkreten Fragestellungen* bestimmen die Dramaturgie des Lehrstückes. Das Gleichnis erzählt von einem *Subjektivierungsprozess als Ablösungsprozess,* im Zuge dessen eine radikal neue Möglichkeit des Scheiterns offenbar wird: Sich beim Suchen des Eigenen (der eigenen Möglichkeiten, der eigenen Identität, des eigenen Weltumgangs ...) in der Fremde zu verlieren.

In der Deutung der Erzählung ist maßgebend, wie der vom jüngeren Sohn angetretene *Gang ins Offene* theologisch wahrgenommen wird. Es stellt sich die Frage, ob wir es hier mit einem Verrat zu tun haben (der barmherzig verziehen werden kann), oder ob auch andere Lesarten dieses Aufbruches in die Fremde und des Wagnisses des Scheiterns möglich sind. Über dieses Wagnis des Scheiterns und seine Bedeutung gerade auch für die Subjektivierungsprozesse junger Menschen der Gegenwart wurde bereits im ersten Teil der Arbeit gesprochen. Je nachdem, was unter dem Begriff des *Subjekts* bzw. der *Subjektivierung* verstanden wird, verändert sich auch die Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen des Scheiterns.[497]

[496] Der Begriff des Begehrens entstammt dem psychoanalytischen Diskurs, der im ersten Teil der Dissertation in Bezug auf Massimo Recalcati und Jacques Lacan entfaltet wurde; er wird im Folgenden auch in dem geklärten Sinne verwendet.

[497] Für diesen Hinweis (und viele andere hilfreiche Gedanken) danke ich Karin Peter.

2.1.2. *Das ‚mangelhafte Subjekt' und die Entwicklung des eigenen Begehrens. Psychoanalytische Notizen und lebensweltliche Anbindung des Lehrstückes*

Mit Hilfe der psychoanalytischen Perspektive Recalcatis wurde im *Diskurs des Scheiterns* bereits deutlich, welchen wesentlichen Beitrag Möglichkeiten des Aufbruches und des Verlassens absichernder Beheimatungen für junge Menschen und ihre Subjektwerdung leisten können, auch wenn diese mit einer Gefahr des Scheiterns verbunden sind. In den Spuren Jacques Lacans bringt Recalcati ein Denken des Subjekts ins Spiel, das dieses nicht von seiner Vollkommenheit, seiner Ganzheit und Souveränität her denkt (nicht einmal als eschatologische Zielperspektive), sondern das von einer grundlegenden Offenheit des Subjektes ausgeht, d.h. von einer Unabschließbarkeit und einem *Mangel*, welcher das Subjekt grundlegend prägt.

Dieser Mangel wird vor allem in der Zeit der Adoleszenz erfahren: Das Leben erschöpft sich nicht in der Bewahrung der (kindlichen) Identität, die maßgeblich durch die Eltern gestiftet wird. Das Kind bringt *eigene* Deutungen von Welt, *eigene* Fragen und *eigene* Assoziationen in die Signifikantenkette und das bestehende Zeichenuniversum ein, die – so Recalcati – einen *Riss* und einen *Sprung* in jede Geschlossenheit bestehender Welt- und Beziehungsverhältnisse einschreibt. Die ‚Kraft der Natalität' (Arendt) bricht immer wieder Öffnungen in geschlossene Totalitäten und gibt dem jugendlichen Subjekt sowohl eine Aufgabe als auch eine Verantwortung: Zur Bedeutung der Welt beizutragen.

Wir konnten sehen, dass das *Drama der Adoleszenz* darin besteht, dass das jugendliche Subjekt auf der einen Seite die Unmöglichkeit erfährt, dass andere das Begehren des Subjektes vollkommen ausfüllen können, d.h. das Subjekt sich also bewusst wird, dass es eine eigene Perspektive und eigene Wünsche hat, die nicht einfach die Verlängerung der Position der Eltern darstellen; gleichzeitig ist dieses Eigene nicht schon etwas, das gleichsam *a priori* dem jugendlichen Subjekt zugänglich ist: Recalcati verweist darauf, dass dieses *eigene Begehren* erst in einer Vielzahl an Begegnungen und Erfahrungen entdeckt und verstehbar gemacht werden muss. Diesen Prozess bezeichnet er als die Subjektivierung des Menschen, die in der Suche nach dem eigenen Begehren auf dem Spiel steht.

Die Entdeckung der radikalen Offenheit und Ungesichertheit der eigenen Existenz bedeutet für das Subjekt in Folge das Bewusstsein, dass die eigene Geschichte (Biografie) geschrieben werden muss und nicht schon a priori verfügbar ist – was mitunter ein (Lebens-)Antrieb sein kann, aber dennoch auch eine traumatische Kontingenz des Begehrens offenbart: Niemand anderer kann das eigene Begehren anstelle des Subjektes entdecken und es garantieren; niemand

kann die Früchte, die das Subjekt in der Auseinandersetzung mit dem Leben entwickeln kann, an seiner Stelle zum Reifen bringen.[498]

Recalcati weist damit darauf hin, dass solche Subjektivierungsprozesse vor allem Zeit und Raum brauchen, um vielfältige *Resonanzerfahrungen* mit sich selbst und der eigenen Mit- und Umwelt zu machen. Um sein eigenes Begehren entwickeln und finden zu können, bedarf es des *Feldes der anderen*: Der andere kann zwar dieses Begehren nicht garantieren (deswegen die Notwendigkeit der Ablösung), ohne ihn gibt es jedoch ebenso keine Möglichkeit für das Subjekt, sein Begehren verstehen zu lernen. Das gilt deshalb, weil das Begehren nicht den ‚wahren Kern' und das ‚wirkliche Ich' symbolisiert, die es zu verwirklichen gilt, sondern vielmehr aus den mannigfachen Begegnungen des Menschen erwächst. Deswegen muss aus der Perspektive Lacans auch der Begriff der Selbstverwirklichung kritisch betrachtet werden, insofern das eigene Ich nicht wie ein *Ding* ist, das immer schon einfach vorhanden wäre und das es zu verwirklichen gilt. Das Subjekt ist im psychoanalytischen Denken Lacans immer auf den anderen angewiesen, um sein eigenes Begehren finden zu können.

Das Wagnis des Scheiterns erscheint aus dieser Perspektive daher verschränkt mit der Suche nach dem eigenen Begehren. Recalcati verweist jedoch auf die wirkmächtigen Schwierigkeiten, welche die gegenwärtigen Lebenskontexte Jugendlichen bei diesen Subjektivierungsprozessen bereiten können. In einer Zeit, in welcher die Inszenierung des eigenen *erfolgreichen Images*[499] und der *coolen Autonomie*[500] einen gesellschaftlichen Leitwert darstellt, ist es nicht einfach, das ‚mangelhafte' Subjekt zur Sprache zu bringen; auch die digitalen Möglichkeiten des Austausches mit den anderen tendieren dazu, dass oft keine Erfahrungen wirklicher *Alterität* gemacht werden, sondern dass das Subjekt – so die These Hartmut Rosas – in der digitalen Kommunikation stets dasselbe bleibt und eher noch verhärtet, d.h. dass sich hier „nicht Resonanzräume, sondern Echoräume etablieren"[501]. Diese Unmöglichkeit, sich in das Feld der anderen einzuschreiben, forciert einen „Kult der Behauptung des Ichs"[502] und fördert damit Subjektivierungsprozesse, die *das Eigene ohne die anderen* zu denken versuchen

---

498 Dass diese Verantwortung für das Finden des eigenen Begehrens aber nicht individualistisch zu verstehen ist, sondern die Bedeutung für Relationen und Beziehungen überdeutlich klar werden lässt, ist eine der wesentlichen Erkenntnisse aus dem Diskurs des Scheiterns, die auch für religiöse Bildung einen enormen Stellenwert hat. Gerade deshalb ist es für eine Theorie religiöser Bildung so wichtig, in religionsdidaktischen Konzeptionen Räume für Gespräche zu öffnen, welche die Schüler*innen mit ihren Gedanken, Fragen, Problemen und Überlegungen nicht alleine lassen, sondern immer wieder auch mit den anderen zu verbinden versuchen. Für diesen entscheidenden Hinweis danke ich Simone Pesendorfer.

499 Vgl. Großegger 2017.

500 Vgl. Guanzini, Isabella, Zärtlichkeit. Eine Philosophie der sanften Macht, München 2019, 47–49.

501 Rosa 2017, 24.

502 Recalcati 2011, 13.

oder das *andere* als dasjenige in den Blick nehmen, dass es, apathisch oder in ständiger Aufgeregtheit, zu *genießen*, zu *konsumieren* oder zu *verdrängen* gilt.

Sowohl Recalcati als auch Rosa verweisen auf das gegenwärtige Verdunsten solcher Räume, in welchen jugendliche Subjekte sich in ihrer Fragilität und in ihrem Schwanken wahrnehmen können und in welchen die offene Auseinandersetzung mit den anderen, in denen immer auch Zeit verloren und das Scheitern eigener bisheriger Ansichten riskiert wird, zur eigenen Subjektwerdung beitragen kann.

Der religionspädagogische Beitrag zu jugendlichen Subjektivierungsprozessen kann darin bestehen, immer wieder solche Räume zu öffnen, in denen zur Auseinandersetzung mit Alterität angestoßen wird. Wo derartige Räume zum (denkerischen und affektiven) Verweilen geöffnet werden, unterbrechen religiöse Bildungsprozesse den Alltag und laden das Subjekt dazu ein, sich mit anderen Figuren und Erzählungen in Relation zu setzen. In diesen *Gesprächen* kann dem nachgespürt werden, was bewegt oder kalt lässt, was Freude oder Traurigkeit hervorruft, wo letztlich auch möglicherweise etwas zur Sprache und ins Bewusstsein kommt, von dem sich das Subjekt unbedingt angesprochen und berührt fühlt, das ihm zu denken gibt.

Die Erzählung vom verlorenen Sohn stellt eine solche biblische Alterität dar, die zur Deutung des Wagnisses des Scheiterns in einem jugendlichen Ablöseprozess aufruft. Die Erzählung gibt damit den Blick frei auf ein ‚mangelhaftes' Subjekt, das den Gang in das Offene wagt – und in diesem Aufbruch grandios scheitert.[503] Im Kontext der Aufnahme dieser Narration in einen religiösen Bildungsprozess kann Schüler*innen ermöglicht werden, über dieses Scheitern und seine Bedeutung (oder seine Sinnlosigkeit) nachzudenken und mit eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung zu setzen. Wie im Folgenden zu zeigen ist, stellt die Erzählung eine Ressource bereit, diesen Gang in das Offene nicht zu tabuisieren oder – in religiöser Sprache – als *sündhaft* zu markieren. Gerade dadurch eröffnet sie Möglichkeiten für die Lerngemeinschaft, die Offenheit eigener Existenz zur Sprache zu bringen und über deren Bedeutung gemeinsam nachzudenken.

2.1.3. *Ein literarisch verfremdeter Zugang zum Gleichnis*

Nach der Klärung der Relevanz dieses Lehrstückes und dem möglichen Referenzrahmen seiner Dramaturgie gilt es nun, sich dem Gleichnis selbst zuzuwenden –

---

[503] Auch die Interpretation, das Motiv des Scheiterns primär mit dem Gang des Sohnes in die Fremde zu verknüpften, zeigt sich als das, was sie ist: Interpretation. Diese vorgenommene Deutung bestimmt maßgeblich die Ausarbeitung des Lehrstückes. Es wäre durchaus möglich gewesen, andere Aspekte der Erzählung exemplarisch als Erfahrung des Scheiterns anzusprechen (etwa die Unfähigkeit des älteren Sohnes, mit der Rückkehr des Jüngeren freundschaftlich umzugehen); v.a. in Hinblick darauf, dass dieser Weggang starke assoziative Parallelen mit den Ablösungsprozessen junger Menschen hat, begründet die vorgenommene Auswahl.

dieser Erzählung voller Ungleichheiten und Widersprüche: Ein Vater und zwei Söhne; eine Erzählung vom Fortgang in die Fremde, einer Umkehr und eines erneuten Sich-Begegnens; eine Erzählung von Affekten und Leidenschaften, aber auch die Erzählung eines leisen Zornes (des älteren Bruders), welcher das scheinbar harmonische Schema eines Verlierens und Wiederfindens irritiert: Etwas hat sich verändert, eine Verschiebung hat stattgefunden, Geschichte hat sich ereignet. Das Gleichnis erzählt von einer *Heimkehr* und gleichzeitig von der Irritation, dass diese nicht einfach *zu Hause*, am Hof des Vaters, stattfinden kann. Diese Erfahrung machen beide Söhne auf ihre je eigene Art.

Das Gleichnis des verlorenen Sohnes besitzt einen hohen Bekanntheitsgrad.[504] Aus diesem Grund kann ein *verfremdender Zugang* zu dieser Erzählung hilfreich sein, um scheinbare Selbstverständlichkeiten zu dekonstruieren und in Frage zu stellen. Die beiden Spuren, die wir an dieser Stelle aufnehmen wollen, entstammen der Literatur, näherhin den Werken Kafkas und Rilkes. Die beiden literarischen Verfremdungen der Erzählung schließen dabei die bislang entfaltete Einleitung zum Gleichnis ab und bilden einen Übergang zum Durchgang durch den Text des Gleichnisses des verlorenen Sohnes. Ihnen wird hier Raum gegeben, da sie es auf literarische Weise vermögen, die Frage nach der Relevanz der Erzählung für moderne Subjekte zu bereichern und zu inspirieren.

2.1.4. Kafkas ‚Heimkehr': Die unheimliche väterliche Ordnung

Im Werk Kafkas finden wir eine kurze Erzählung mit dem Titel *Heimkehr*. In ihr wird von der Rückkehr ‚an meines Vaters alten Hof' gesprochen. Kafka entwickelt in der Aufnahme des verlorenen Sohnes eine mögliche Metapher für die Situation des modernen Subjektes:

> „Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit

---

[504] Vielfältig wurde das Gleichnis des verlorenen Sohnes innerhalb und auch außerhalb der religiösen Traditionen interpretiert, aufgenommen, weiter- und umgeschrieben, theatralisch inszeniert und künstlerisch verarbeitet. Auch der/die Exeget*in befindet sich angesichts der enormen Wirkungsgeschichte und einer „Unmenge an Kommentaren" zu dieser Narration in einer „mißlichen, vielleicht gar ausweglosen Lage", insofern er vor einer Unvereinbarkeit „verschiedenster Deutungen" steht, die sich scheinbar nicht einfachhin harmonisieren lassen, und das, obwohl es seiner Meinung nach in diesem Gleichnis „um nichts weniger als um das Wesen des Christentums und den Entwurf einer Gesellschaft". (Bahr, Hans-Eckehard, Der verlorene Sohn oder die Ungerechtigkeit der Liebe: Das Gleichnis Jesu heute, Freiburg i.Br./Wien 1993, 41.) geht.

seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht an die Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will?"[505]

Das *Ende der großen Erzählungen* (Lyotard) wirft das Subjekt auf sich selbst zurück, und die heimatlichen Gefühle werden zutiefst fraglich. Eine Entfremdung hat eingesetzt, die den alten Hof des Vaters unheimlich macht. Der Vater, ob Gott oder Staat, jedenfalls Repräsentant einer letzten Ordnung für das Subjekt, hat sich aus der Erzählung zurückgezogen. Das Ich der Erzählung weiß nicht mehr, wer ihn ‚hinter der Tür der Küche' empfangen wird; eine Unsicherheit wird groß. Die Erzählung berichtet von einer Entfremdung, die das Subjekt überfällt und das scheinbar Vertraute unzugänglich werden lässt. Eine Atmosphäre, die sehr viel Fragilität enthält, ist der neue Rahmen, der das Ich zwischen ‚altem, unbrauchbarem Gerät' und den ‚erkalteten' Dingen umhertreibt, und die ihn zu Rückfragen nach seiner Identität drängt: ‚Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen?' Die Selbstvergewisserung des abgelösten Subjektes, das sich vom bisher Vertrauten entfremdet hat, prägt diese kurze Erzählung Kafkas. Das moderne Ich, dem Kafka hier unter Aufnahme des biblischen Gleichnisses Raum gibt, kann sich nicht mehr einfachhin in diese väterliche Ordnung eingliedern. Die Erzählung stellt somit selbst ein Gleichnis für ein modernes Grundgefühl des Subjektes dar.

2.1.5. Rilkes Malte als verlorener Sohn der Moderne

Bei Rainer Maria Rilke finden wir mehrere Aufnahmen des Motivs des verlorenen Sohnes, zweimal in Gedichten verarbeitet und ein weiteres Mal findet das Gleichnis Einzug in das Ende seines Romans *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*. Hervorgehoben werden soll hier lediglich die Aufnahme des biblischen Motivs in den *Aufzeichnungen*. Ungleich unvertrauter und versperrter als in der Lukasperikope tritt uns hier der verlorene Sohn entgegen.

Der Roman Rilkes erzählt – ähnlich wie Kafka – vom Unbehagen des modernen Menschen, der auf sich selbst zurückgeworfen ist: Er entwirft die Geschichte des Malte Laurids Brigge, einer schillernden Figur, die sich in der Großstadt Paris verliert. Ohne die Möglichkeit, die traditionellen Ordnungen als Rahmenpunkte für die Gestaltung und Ausformung der eigenen Persönlichkeit anzufragen, irrt

[505] Kafka, Franz, Heimkehr, in: Ebd., Sämtliche Werke, Frankfurt a.M. 2008, 1208.

Malte auf diesen ziellosen und offenen Spaziergängen durch das moderne Paris. Dabei steht er, abgelöst von seiner kindlichen Umwelt und mitten in die unbekannte Großstadt versetzt, vor der Aufgabe, neu *sehen* zu lernen: „Ich lerne sehen. Ich weiß nicht, woran es liegt, es geht alles tiefer in mich ein und bleibt nicht an der Stelle stehen, wo es sonst immer zu Ende war. Ich habe ein Inneres, von dem ich nicht wußte. Alles geht jetzt dorthin. Ich weiß nicht, was dort geschieht.“[506] Das Sehen-Lernen ist der treibende *Lern*prozess („Ich lerne sehen – ja, ich fange an. Es geht noch schlecht.“[507]), der Malte voranschreiten lässt. Der Protagonist versucht, den Begegnungen und den Gefühlen, die ihn umtreiben, eine *eigene* Bedeutung zu geben, versucht diesen Regungen des Subjekts nachzuforschen, um sie benennen und gleichzeitig sich selbst auch besser verstehen zu lernen.[508] Die Notwendigkeit eines *Subjektivierens der Weltbegegnung* ist das drängende Pathos der *Aufzeichnungen*: Sich selbst als Subjekt mit der Welt in Bezug zu setzen und gleichzeitig den Gedanken zu überwinden, dass so etwas wie eine objektiv fassbare Wahrheit (der Geschichte, des anderen, der Welt, von Gott usw.) möglich sein könnte. Dieser Gestus durchdringt immer wieder Rilkes Roman und die Gedankenwelt des Malte:

> „Ist es möglich, daß man ‚die Frauen‘ sagt, ‚die Kinder‘, ‚die Knaben‘ und nicht ahnt (bei aller Bildung nicht ahnt), daß diese Worte längst keine Mehrzahl mehr haben, sondern nur unzählige Einzahlen? Ja, es ist möglich. Ist es möglich, daß es Leute giebt, welche ‚Gott‘ sagen und meinen, das wäre etwas Gemeinsames? Und sieh nur zwei Schulkinder: Es kauft sich der eine ein Messer, und sein Nachbar kauft sich ein ganz gleiches am selben Tag. Und sie zeigen einander nach einer Woche die beiden Messer, und es ergiebt sich, daß sie sich nur noch ganz entfernt ähnlich sehen, so verschieden haben sie sich in verschiedenen Händen entwickelt. (Ja, sagt des einen Mutter dazu: wenn ihr auch gleich immer alles abnutzen müßt.) Ach so: Ist es möglich, zu glauben, man könne einen Gott haben, ohne ihn zu gebrauchen? Ja, es ist möglich.“[509]

Dort, wo diese Aufgabe der Subjektivierung vom einzelnen Menschen nicht übernommen wird, bleibt nur die Orientierung an den vorherrschen Meinungen, welche die Welt erscheinen lässt als „mit einem unglaublich langweiligen

---

[506] Rilke, Rainer Maria, Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge, Project Gutenberg, [e-Book].

[507] Ebd.

[508] Malte kann als eine Gestalt gelesen werden, in welcher sich wesentliche Herausforderungen und Fragen des modernen Subjekts widerspiegeln. Es ist eine *Identität im prozesshaften Voranschreiten*, welche sich hier abzeichnet: „Die Erfahrung, dass Traditionen im eigenen Vortasten keine Leitplanke mehr abgeben und Vorstellungen der anderen vom eigenen Lieben entfernen, verschafft Malte so etwas wie eine prozessuale Identität (...)“ (Eicher 2005, 341.) Diese Identität steht auf keinem festen Boden mehr, sondern muss sich Schritt für Schritt entwerfen.

[509] Rilke, Aufzeichnungen.

Stoff überzogen [...], so daß sie aussieht wie die Salonmöbel in den Sommerferien (...)“[510].

Die Figur des verlorenen Sohnes wird von Rilke zum Abschluss des Romans eingeführt, mit ihm enden die *Aufzeichnungen*. Der Rückgriff auf die biblische Narration gibt Rilke die Möglichkeit, Maltes Existenz besser nachvollziehbar zu machen. Die Interpretation des verlorenen Sohnes durch Rilke irritiert jedoch: „Man wird mich schwer davon überzeugen, daß die Geschichte des verlorenen Sohnes nicht die Legende dessen ist, der nicht geliebt werden wollte.“[511] Rilke assoziiert den verlorenen Sohn mit einem Subjekt, das *nicht* geliebt werden will.

Diese paradoxe Sehnsucht bestimmt den Ablöseprozess des Sohnes: Rilke entwirft die Welt des Sohnes als jene einer ‚liebevollen‘ Fremdbestimmung, welche sich aber als einschnürend erweist. In dem Verweis auf die Blicke der anderen (vermutlich der Eltern) zeigt sich, wie diese die Identität des Malte in seiner Jugend (fremd-)bestimmen wollen; „weil in ihren Blicken Beobachtung war und Teilnahme, Erwartung und Besorgtheit; weil man auch vor ihnen nichts tun konnte, ohne zu freuen oder zu kränken“[512]. Wenn der Sohn in seinen Kinderjahren den Hof verlässt, um in den Feldern den Tag zu verbringen, so fallen diese elterlichen Bewertungen seiner Existenz von ihm ab und machen ihn frei; diese Leichtigkeit lässt ihn etwas spüren vom „Geheimnis seines noch nie gewesenen Lebens“[513].

Rilke formiert einen Gegensatz, der das Universum des Sohnes durchdringt: Die Möglichkeit eigener Kreativität einerseits und andererseits der Zwang, jene Identität zu leben, die einem von den ‚großen Anderen‘ vorgezeichnet wird. Diese Spannung verdeutlicht Rilke anhand der je neuen abendlichen Rückkehr des Sohnes in das Elternhaus, die ihn wieder zu jenem Menschen machen, als welcher er ‚liebevoll‘ von den anderen gesehen wird:

> „Die Hunde, in denen die Erwartung den ganzen Tag angewachsen war, preschten durch die Büsche und trieben einen zusammen zu dem, den sie meinten. Und den Rest tat das Haus. Man mußte nur eintreten in seinen vollen Geruch, schon war das Meiste entschieden. Kleinigkeiten konnten sich noch ändern; im ganzen war man schon der, für den sie einen hier hielten; der, dem sie aus seiner kleinen Vergangenheit und ihren eigenen Wünschen längst ein Leben gemacht hatten; das gemeinsame Wesen, das Tag und Nacht unter der Suggestion ihrer Liebe stand, zwischen ihrer Hoffnung und ihrem Argwohn, vor ihrem Tadel oder Beifall.“[514]

Die Übernahme fremder Wünsche und Fremd-Bilder des eigenen Ichs werden von Rilke in einengender Weise beschrieben. Die Liebe zeigt sich als eine Farce, die nicht das Fremde, auch Unheimliche des anderen anerkennen kann, sondern

510 Ebd.
511 Ebd.
512 Ebd.
513 Ebd.
514 Ebd.

je nur das Selbe und das Eigene im anderen sucht und sehen möchte. Dieser Einengung versucht der Sohn zu entfliehen: „Wird er bleiben und das ungefähre Leben nachlügen, das sie ihm zuschreiben, und ihnen allen mit dem ganzen Gesicht ähnlich werden? (...) Nein, er wird fortgehen."[515] Die hier wirkende Liebe ist die Maske einer Entfremdung, die den Sohn zum Aufbruch treibt: „Vor allem will er von den Eltern, den Vorfahren, nicht mehr ‚geliebt' werden. In ihrer Liebe steckte die ganze Forderung, zu sein wie Gott, wie die Mutter, wie der Vater es wollte - unmöglich, er selber zu werden."[516]

In den *Aufzeichnungen* des Malte muss der Sohn in die Fremde aufbrechen, um sich selbst näher zu kommen. Die Reise des Sohnes ist geprägt durch eine Sehnsucht, etwas Eigenes zu entdecken, ohne ständig in die machtvollen und vorgefertigten Bilder der anderen eingepasst zu sein. Doch der Aufbruch gestaltet sich als mühsame Aufgabe: Auch Rilkes Malte scheitert mehr als einmal an dieser herausfordernden Aufgabe, sich in das *Feld des anderen*[517] einzuschreiben und Erfahrungen zu machen, die sowohl zur Selbst- als auch zum Weltverständnis beitragen.

In seinem Versuch, sich nicht mehr durch andere bestimmen zu lassen, zeigt sich zunächst der Versuch Maltes, sich als souveränes und autonomes Subjekt zu konstituieren. Dabei verschwinden jedoch auch Affekte der Zuneigung zu den anderen; die Angst, dass jemand sich ein Bild von ihm macht, treibt Malte dazu, alle anderen auf Abstand zu halten. Somit bleibt dem Sohn bei Rilke zunächst nur die unbefriedigende Möglichkeit, die Frauen für ihre Liebe zu bezahlen und sie so gleichzeitig auf Abstand zu halten – eine Reminiszenz an die biblische Erzählung, in welcher der ältere Bruder dem Jüngeren vorwirft, das elterliche Vermögen mit ‚Huren durchgebracht' zu haben: „Er kränkte sie mit seiner groben Bezahlung, von Tag zu Tag bang, sie könnten versuchen, auf seine Liebe einzugehen."[518] Es war „sein größtes Entsetzen, erwidert worden zu sein (...)"[519].

Als „zögernd Genesender"[520] beginnt seine Heilung, und er lernt neue Möglichkeiten des Weltumganges. Die Heimkehr, zu der sich der Sohn letztlich entschließt, ist der Motivation geschuldet, die eigene Kindheit in diesen Prozess der Subjektwerdung zu integrieren. Anders als in der biblischen Narration ist „die Heimkehr selbst [...] nicht durch das Elend in der Ferne motiviert und nicht von einem Schuldkenntnis begleitet"[521]. Am Ende der Aufzeichnungen lässt Rilke den unabschließbaren Prozess der Selbstwerdung Maltes mit dieser biblischen Figur

---

515 Ebd.

516 Ebd.

517 Das Feld des anderen bzw. das Feld der anderen ist ein Begriff aus dem Denken Lacans. Vgl. hierzu: Teil A, Kapitel 6.

518 Rilke, Aufzeichnungen.

519 Ebd.

520 Ebd.

521 Breu, Clarissa, Der verlorene Sohn. Rezeption einer biblischen Parabel bei A. Gide, R.M. Rilke und E. O´Neill (Diplomarbeit Universität Wien), 2012, 73.

des verlorenen Sohnes enden, „weil er im Dahinziehen des Sohnes in die Ferne vor allem das Suchen nach Gott sieht, den einsamen Jüngling voll religiöser Sehnsucht“[522]. Das Ausbrechen bzw. der Verlust gewohnter Orientierungspunkte, Ordnungsstrukturen, sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten wird von Rilke als ein Akt einer Befreiung gedeutet, der zum Sinnbild für das schwankende Ich der Moderne und zu adoleszenten Ablösungsprozessen wird.

2.2. Ein Durchgang durch die Welt des Textes

> Er sprach: „Ein Mann hatte zwei Söhne. Der jüngere von ihnen sagte zum Vater: ‚Vater, gib mir den Teil des Vermögens, der mir zusteht.‘ Und er verteilte seine Habe an sie. Bald danach nahm der jüngere Sohn alles mit sich und zog in ein fernes Land. Dort verschleuderte er sein Vermögen und lebte in Saus und Braus. Nachdem er aber all das Seine durchgebracht hatte, kam ein gewaltiger Hunger in jenes Land, und er begann, Not zu leiden. Er zog los und begab sich in die Abhängigkeit eines Bürgers jenes Landes, und der schickte ihn auf die Felder, seine Schweine zu hüten. Er hätte sich unheimlich gern satt gegessen an den Schoten des Johannisbrotbaums, die die Schweine fraßen, aber niemand gab ihm davon. Da ging er in sich und sagte: So viele Tagelöhner und Tagelöhnerinnen meines Vaters haben Brot im Überfluss – und ich komme hier um vor Hunger! Ich stehe auf, wandere zu meinem Vater und sage zu ihm: ‚Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu heißen. Mach' mich zu einem deiner Tagelöhner!‘ Er stand auf und ging zu seinem Vater. Schon von ferne sah ihn sein Vater kommen, und Mitleid regte sich in ihm, und er eilte ihm entgegen, fiel ihm um den Hals und küsste ihn. Der Sohn sprach zu ihm: ‚Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu heißen.‘ Der Vater aber sagte zu seinen Sklaven und Sklavinnen: ‚Schnell, bringt das beste Kleid her und zieht es ihm an, steckt ihm einen Ring an die Hand und Sandalen an die Füße! Holt das Mastkalb und schlachtet es, lasset uns essen und fröhlich sein! Denn dieser, mein Sohn, war tot und ist wieder lebendig, er war verloren und ist gefunden!‘ Und sie begannen sich zu freuen. Sein älterer Sohn aber war auf dem Feld. Als er heimkam und sich dem Haus näherte, hörte er Singen und Tanzschritte. Er rief einen der jungen Sklaven und fragte ihn, was denn sei. Der aber sagte ihm: ‚Dein Bruder ist gekommen, und dein Vater ließ das Mastkalb schlachten, weil er ihn gesund wieder erhalten hat!‘ Da wurde der Bruder wütend und wollte nicht hineingehen. Sein Vater aber kam heraus und lud ihn ein. Er antwortete aber seinem Vater: ‚Siehe, ich diene dir schon so viele Jahre und habe nie ein Gebot von dir übertreten, und nie hast du mir einen Bock gegeben, damit ich mit meinen Freunden fröhlich wäre. Nun aber kommt dein Sohn, der deine Habe mit Unzüchtigen verfressen hat, und du lässt für ihn das Mastkalb schlachten!‘ Er sagte zu ihm: ‚Kind, du warst alle Zeit mit mir zusammen, und alles, was mir gehört, gehört auch dir. Nun ist es Zeit, sich zu freuen und fröhlich zu sein, weil dein Bruder, der tot war, lebendig ist. Er war verloren und ist gefunden!‘ (Lk 15,11 – 32)

Viele Momente dieser Erzählung regen zum theologischen Nachdenken an: Der Weggang des Sohnes, der zurückgelassene Vater und der ältere Sohn am Hof, die

[522] Rilke, Aufzeichnungen.

Zeit des Jüngeren in der Fremde, die großartige Schilderung der erneuten Begegnung zwischen Vater und Sohn und auch die Misstöne des Älteren, welche die scheinbare Rückkehr zur Harmonie irritieren. Die Faszination dieser Erzählung liegt mitunter in den Gesprächen zwischen den Protagonisten und in den vielen Momenten und Leerstellen, welche dieses Beziehungsdreieck konstituieren und gleichzeitig nicht vollständig erklären, mitunter in ein opakes Licht tauchen.

Anstelle eines kursorischen Durchganges durch das Gleichnis ist der nachfolgende Durchgang durch den Text durch eine aufeinanderfolgende Fokussierung auf die einzelnen Figuren der Erzählung geprägt, um von deren Perspektive aus diese Narration zum Sprechen zu bringen. Dieser Annäherung an das Gleichnis ist der späteren Inszenierung des Lehrstückes geschuldet, welche diesen dramaturgischen Spannungsbogen übernimmt. Nach einer Besprechung der Figur des jüngeren Sohnes, des Vaters und schließlich des älteren Sohnes werden noch intertextuelle Brücken zu anderen biblischen Erzählungen gespannt, um die Welt des Textes und seine Enzyklopädie damit anzureichern.

2.2.1. Der Weggang des Sohnes: Ein Versuch, das Leben zu finden oder ein Sündenfall?

Entscheidende Würfel fallen dort, wo die Frage gestellt wird, *wie* man den Weggang des Sohnes verstehen soll. Welches Urteil darüber gesprochen wird entscheidet über die Lesart des Gleichnisses im Gesamten. Religiös zugespitzt lautet die Frage: Ist der Aufbruch, der Fortgang vom ‚Haus des Vaters‘, (schon) eine Sünde oder nicht?

Peter Eicher verweist darauf, dass es eine lange katholische Tradition gibt, die diese Sichtweise annimmt.[523] In dieser Interpretation, die maßgeblich von Irenäus und Hieronymus geprägt worden ist, repräsentiert der Vater unmittelbar Gott. Der Mensch, geschenkhaft mit dem freien Willen ausgestattet, findet sein Ziel in der Hinordnung auf diesen Gott dieses vorherrschende Gottesbild.

> „Der Weg des Sohnes in die Emanzipation zeigte dementsprechend für die ‚Kirchenväter‘, was Sünde und was Strafe heißt: ‚Wo immer wir fern wohnen vom Vater, da stellen sich Hunger, Mangel und Not ein.‘ (...) Die Emanzipation vom Vater wurde zur Sünde, zur Todsünde der Getauften.“[524]

Eigenartig aber ist zunächst, dass der biblische Text diesen Fortgang selbst nirgends als ein sündhaftes Verhalten darstellt. In der Forderung nach seinem Anteil am väterlichen Vermögen kann – unter Beachtung der Enzyklopädie des Textes – nichts Ungewöhnliches, schon gar nichts Sündhaftes gesehen werden.

---

523 Vgl. Eicher, Peter, Selbstwerdung und Vaterverlust. Literatur, Psychoanalyse und Theologie in der Bibelauslegung, in: Frankemölle, Hubert, Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch, Paderborn 1994, 129–154.

524 Eicher 1994, 132–133.

Nach jüdischem Recht war es durchaus möglich, „sein Vermögen schon zu Lebzeiten aufzuteilen. (...) Nichts deutet darauf hin, daß der jüngere Sohn mehr verlangt hätte, als ihm zustand"[525]. Er nimmt das Risiko auf sich, den elterlichen Hof zu verlassen, und geht in die Fremde; der Vater verurteilt dies nicht. Die ‚Schuld' des Sohnes wird später vielmehr darin liegen, dass es ihm nicht gelungen ist, mit dem ererbten Vermögen ein heilvolles Leben zu führen. Den Widrigkeiten, denen er sich ausgesetzt findet, ist er nicht gewachsen. Er hat nicht gelernt, in diesen Schwierigkeiten zu bestehen, und wähnt sich verloren: ‚... während ich hier wegen dieser Hungersnot zugrunde gehe' (Lk 15,17)

Die *Chaoswasser* scheinen in der Fremde über den Sohn zusammenzuschlagen, und der Raum des Lebens, dessen Garant der Vater war, beginnt sich zu schließen. Sein Versuch auf eigenen Beinen zu stehen ist gescheitert. Dennoch: Es ist notwendig festzuhalten, dass der Weggang selbst im biblischen Text nirgendwo als Sünde markiert wird. Wenn es um die Frage nach dem Verständnis von Scheitern geht, ist dies von entscheidender Bedeutung. Gerade der *Versuch, nein zu sagen* gegen eine Beheimatung in einer primordialen Geborgenheit und zu einer Absolutsetzung des Vaterschutzes ermöglichen dem jüngeren Sohn, einen eigenen Weg zu suchen. In der biblischen Narration des Lukasevangeliums wird das Scheitern bzw. dieses Risiko des Sich-Verlierens und das damit zusammenhängende Ins-Schwanken-Geraten der eigenen Existenz als Teil des Prozesses gesehen, der die *Mensch- und Subjektwerdung* begleiten kann. Der ‚Mangel', der sich dabei einstellt (die ‚gewaltige Hungersnot', Lk 15,14), ist Teil dieses Prozesses der Loslösung von einem (übermächtigen) Vaterhaus und wird zu einem Kennzeichen neutestamentlicher Anthropologie.

Auch aus sozialgeschichtlicher Perspektive wird die tiefgreifende Problematik einer sündeaffinen Lesart deutlich. Im damaligen Palästina emigrierte eine Vielzahl an Menschen aufgrund der ökonomischen Verhältnisse (Stichwort Hungersnöte), und es wäre vermessen, diese „Masse Verelendeter"[526] mit Sünder*innen gleichzusetzen.[527] Der Versuch, eine eigene Biografie in Abtrennung zu der bisherigen (religiösen) Identität zu entwickeln, die bewusst ein offenes Wagnis des Scheiterns eingehen muss, darf aus dieser Perspektive nicht verurteilt werden, sondern bedarf einer barmherzigen Würdigung. Der jüngere Sohn kann damit die Biografien einer Vielzahl an Menschen symbolisch in die biblischen Narration einschreiben; er „dürfte nicht der einzige Bauernsohn gewesen sein, der diese Vertreibung nicht verkraftet [hat]"[528]. Die Erzählung lässt einen Prozess der Subjektwerdung nachvollziehen: Der Scheiternde wird in der Narration insofern zum Subjekt, indem er bereit ist, zum Protagonisten seiner eigenen

[525] Bovon, Francois, Das Evangelium nach Lukas (Band 3): Lk 15,1 – 19,27, Neukirchen-Vluyn 2001, 45.

[526] Bahr 1993, 31.

[527] Für einen tiefergehenden Blick auf die sozialgeschichtliche Welt des Textes: Vgl. Linnemann, Eta, Gleichnisse Jesu. Einführung und Auslegung, Göttingen [5]1969.

[528] Bahr 1993, 32.

Erzählung zu werden, ohne dass diese vollkommen in seiner Hand liegt und vollkommen verfügbar wäre.

2.2.2. Die ambivalente Figur des Vaters

Für Peter Eicher besteht das Problem des Vaters vor allem in der traditionsgeschichtlich verbreiteten unmittelbaren Identifizierung des Vaters im Gleichnis mit Gott (bzw. das Haus des Vaters mit der Kirche). Die väterliche Liebe offenbart sich in dieser Lesart erst, wenn der Sohn zum Vater – und das heißt: in dessen patriarchalen Herrschaftsbereich – zurückkehrt. Die patriarchal-liebende Logik besteht darin, dass das Verlorene erneut in die je eigene *Totalität* integriert werden muss, in eine Totalität, aus welcher der ältere Bruder noch gar nicht herausgefallen ist. Dieses ‚starke' Gottesbild, jener allherrschende Patriarch, offenbart im barmherzigen Akt (die Freude über das Wiederfinden des Verlorenen) eine tieferliegende Unbarmherzigkeit, die sich im Zwiegespräch zwischen dem Älteren und dem Vater verdeutlicht. Der Ältere, dessen höchste Pflicht es ist, sein ganzes Leben in den Dienst für diesen Vater zu stellen (‚so viele Jahre schon mühe ich mich für dich ab') und dessen Begehren zu erfüllen (‚und nie habe ich eines deiner Gebote übertreten'), wird angesichts des Freudenfestes gewahr, dass die Wahl der *Sicherheit* (ein Platz am Hof des Vaters) und des Vermeidens des Scheiterns seinen Preis hatte: Seine eigene Biografie und sein eigenes Begehren wird bleibend vom Patriarchen beherrscht und findet darin auch seine Sicherheit. In der Logik des Vaters kann die Irritation und der Zorn des Älteren über die wiedergefundene Totalität nicht verstanden werden, insofern es eine patriarchale Logik ist: „Er aber sagte ihm: Kind, du bist immer bei mir, und alles, was mir gehört, gehört dir." (Lk 15,31) Das *alles* ist der Besitz des Vaters, dasjenige, worüber er herrscht. Dass es etwas gibt, das über dieses *alles* aber hinausgeht und von diesem nicht mitgemeint sein kann (ein transzendentes Element), beginnt dem Älteren in der Konfrontation mit dem Ereignis der Rückkehr des Verlorenen zu dämmern. Erst in der Ablösung vom Vater und in dem Wagnis der Möglichkeit einer stets vom Scheitern bedrohten Ausbildung eines eigenen Weges wird eine neue Form des Humanen möglich.

Die Identifikation des Vaters mit Gott erzwingt jedoch nicht die eben entfaltete Lesart; anders als Eicher liest etwa Hans-Eckehard Bahr die Vaterfigur, indem er andere Facetten des biblischen Gleichnisses in den Blick nimmt: In den Vordergrund stellt er das Vertrauen des Vaters in den Sohn, den er fortziehen lässt. „Dieser Mann vertraut, daß der Jüngere die Kraft hat, sich von innen heraus zu erfahren, draußen, so oder so, unabhängig vom Vater."[529] Es ist ein Akt „gewaltfreier Liebe"[530], kein letztes Wort der Autorität begleitet diesen Gang der Freiheit, der immer ein Risiko bleibt.

---

529 Ebd., 57.
530 Ebd., 57.

> „Der Vater wird auch Angst haben um den Fortziehenden, Angst, daß die Ablösung scheitert. Und in dieser Geschichte ist ja der Weggegangene gescheitert. Die Kälte der Gewalt, die es zu Hause für ihn nicht gab, die hat er draußen schneidend zu spüren bekommen. Nur, es war für den Weggegangenen eben *sein* Risiko, *sein* Lernprozeß, *sein* Irrtum. Der Spielraum zum Scheitern: daß der Vater ihm gerade den eingeräumt hatte, ließ ihn erwachsen werden - und zurückkommen."[531]

Die Liebe des Vaters infantilisiert den Sohn nicht, und gerade in dieser „Geschichte des auf Hilfe verzichtenden Vaters"[532] zeigt sich die Stärke und auch die Provokation dieser Erzählung. Als Provokation – nicht nur für den älteren Sohn – kann das Verhalten des Vaters angesehen werden, insofern er sich weigert, die Rolle des Patriarchen auszufüllen. Nirgendwo wird dies so deutlich als bei der Rückkehr des Sohnes: „Und er machte sich auf und ging zu seinem Vater. Als er aber noch fern war, sah ihn sein Vater und fühlte Erbarmen; und er rannte, fiel ihm um den Hals und bedeckte ihn mit Küssen." (Lk 15,20)

Dieses „nicht eben standesgemäße Verhalten für ein Familienoberhaupt"[533] verdeutlicht das Wesen der Rückkehr des Sohnes und des erneuten Zusammentreffens: Es ist nicht umrahmt von Unterwerfung und erneuter Unterordnung (nirgends wird davon berichtet, dass der Sohn vor dem Vater hinkniet, wie dies so oft in den künstlerischen Verarbeitungen dieses Gleichnisses zum Ausdruck kommt), sondern geprägt durch eine schiere Explosion von Affekten, die in dem einen Satz versammelt ist: Der Vater „fühlte Erbarmen"[534]. Anstatt auf seiner Position zu verharren und den Sohn abzuwarten, kann er nicht anders und rennt ihm entgegen, überhäuft ihn mit Küssen. Dieser Vater ist nicht jemand, der seine Söhne demütigt, nirgends ist angezeigt, „dass der ins Elend Geratene noch einmal gebrochen wird"[535]. Vielmehr erfährt der Gescheiterte eine erneute Würdigung: „Der Vater aber sagte zu seinen Sklaven und Sklavinnen: ‚Schnell, bringt das beste Kleid her und zieht es ihm an, steckt ihm einen Ring an die Hand und Sandalen an die Füße! Holt das Mastkalb und schlachtet es, lasset uns essen und fröhlich sein! (...)'" (Lk 15,22 – 23)

Die Verleihung des Ringes und die erneute Einkleidung bewirken eine erneute In-Stand-Setzung des Sohnes, die nur im Kontext des Erbarmens verstanden werden kann. Der Sohn, der vom Vater erbittet, erneut benannt bzw. gerufen zu werden, nachdem er sein Scheitern ausgesprochen hat, erfährt eine unglaubliche Erwiderung.[536] Diese Benennung, die er vom Vater nicht noch einmal zu erhoffen wagt (‚ich bin nicht mehr wert, dein Sohn genannt zu werden'), wird

---

531 Ebd., 57–58.
532 Ebd., 59.
533 Bovon 2001, 49.
534 Insofern das Erbarmen hier in den Mittelpunkt gerückt wird, erhält die Verbindung Vater – Gott eine starke Legitimität und Plausibilität, da die Barmherzigkeit tiefster Ausweis des biblischen Gottes ist.
535 Bahr 1993, 38.
536 Vgl. Bovon 2001, 49.

ihm vom Vater in Zuneigung geschenkt. Wie die *Schöpfung im Wort* geschieht, so ist auch das Gerufen-Werden durch den Vater wie eine *erneute Einrückung des Sohnes in die Schöpfungsordnung*, aus welcher dieser mit dem Verlust seiner religiösen Identität gefallen ist. Biblisch-mythisch gesprochen *schafft* der Vater ein Zurückweichen des Chaoswassers und lässt den Sohn wieder in den Horizont der Gemeinschaft einrücken. Diese Neuschöpfung gipfelt – wie auch das ‚Original' in Gen 1 – im Ausrufen des Festes. Deswegen haben wir es theologisch gelesen in diesem Gleichnis nicht mit der Szene einer privaten Familienidylle zu tun, sondern mit einer *politisch-öffentlichen Handlung des Vaters*, der dem Subjekt erneut einen Raum zum Leben eröffnet.

Mit diesem Akt wird eine weitere Dimension im Umgang mit dem Scheitern erkennbar: In seinem Vollzug der erneuten Eröffnung subjektiven Lebensraumes durch den Vater wird die provozierende, aber auch politisch-theologische Pointe des Gleichnisses erkennbar. Es wird versucht, die Gescheiterten wieder in die Schöpfung, d.h. in das Leben, hineinzunehmen. Dies vermag die Hörer*innen des Gleichnisses (im Kontext von Lk 15 sind es die Pharisäer, denen es Jesu erzählt) enorm zu irritieren:

> „Patriarchalismus, gnädige Herablassung zum Sklaven, Diakonie, Caritas, Entwicklungshilfe, Brosamen, das war durchaus nicht anstößig für Pharisäer und andere Gegner Jesu. Das taten sie selber. Ungemein provoziert hat sie das andere: daß ein unrein Gewordener wieder akzeptiert wird, daß ein Ausgestoßener stillschweigend in seine alte Rechtsstellung wieder eingesetzt wird."[537]

Der Stein des Anstoßes besteht darin, dass jemand vollumfänglich wieder in die Rechtsordnung eintritt, an welcher er gescheitert ist. Meines Erachtens scheint die Sache jedoch noch radikaler zu liegen: Zunächst ist zu bedenken, dass das Fest jener Ort ist, an dem die Grenzen unscharf werden, an dem rational-normative Logiken außer Kraft gesetzt werden und ein Überschuss, ein Wärmestrom an Affekten erhofft wird. Das Fest scheint also auch jenes Ereignis zu bezeichnen, an dem feste Ordnungen aufgebrochen werden können, an dem spontane und impulsive Vergeschwisterungen stattfinden, an dem Konflikte, die im Alltag hinter dem Anschein verborgen bleiben, zu Tage treten. Der Vater lädt in der Ausrufung des Festes dazu ein, die *barmherzige, leidenschaftliche* und *zärtliche* Kraft affektiver Beziehungen – die im anderen und im eigenen an das Menschliche appellieren – *über* eine hierarchische Ordnung der Gesellschaft zu stellen; über eine Ordnung, die zu stark von dichotomischem Denken besetzt ist (sei es rein – unrein, erfolgreich – erfolglos), und die letztlich auf Mechanismen des Ausschlusses gegründet ist.[538] Der Vater versucht, mit dem Fest diese Mechanismen

537 Bahr 1993, 63.

538 Diese Aufhebung oppositionellen Denkens finden wir im dritten Lehrstück vertieft, wo anhand der Figur des Narren gezeigt wird, dass diese neue ‚christliche' Logik nicht in Unvernunft endet, sondern immer schon nach Einbettungen rationaler Logiken fragt.

außer Kraft zu setzen und die Gescheiterten nicht als Außenseiter einer Gesellschaft wahrzunehmen, denen man sich karitativ zuwenden könnte, sondern sie in die Mitte des Festes und damit an einen öffentlich-wirksamen Ort einzuladen. Es ist nicht abwegig sich vorzustellen, dass bei diesem Fest gerade auch der ‚Gescheiterte'seine Geschichte zu erzählen beginnt – und damit wird der Festgemeinschaft möglicherweise eine andere und unbekannte Perspektive das Zusammenlebens eröffnet.

Durch diese kreative *Neuschöpfung* riskiert der Vater, die herrschende Ordnung zu destabilisieren, wie sich an der zornigen Reaktion des Älteren erkennen lässt; in seinem Handeln kommt jedenfalls die absolute Anerkennung der Würde des Menschen in den Blick, die sich über Konventionen hinwegzusetzen vermag.

Das Gleichnis wird *von* Jesus erzählt, insofern erzählt es etwas auch *über* Jesus. Im Gleichnis wird etwas deutlich, was das Handeln und Sprechen Jesu in den Evangelien immer wieder betont: Eine religiöse Logik, der ein hierarchisches Denken inne ist, wird subversiv je neu gebrochen. Die Religion ist nicht mehr durch ein Herr-Knecht-Schema definiert, sondern durch die schwere Aufgabe der *Freundschaft* (vgl. Joh 15). Die Nachfolgegemeinschaft ist strukturiert als ein gemeinsamer *Körper* (vgl. 1 Kor 12), in der hierarchisierende Einordnungsversuche als Gewaltakte an der Gemeinschaft angesehen werden können. „Jesus wagt in diesem und anderen Gleichnissen eben das, was Ernst Bloch die ‚Enttheokratisierung' Jahwes genannt hat. Eine Religion der Geschwisterlichkeit entsteht (...)"[539].

2.2.3. Der ältere Sohn

Wenn der ältere Sohn selbst in das Erfahrungsfeld des Scheiterns eingerückt wird, so öffnen sich zwei Ansätze, die man aufgreifen kann: Zunächst scheitert er offensichtlich daran, das Erbarmen des Vaters nachzuvollziehen. Er, der in der Erfüllung der Pflicht seine Tugend und ebenso seine Identität findet, fühlt sich von den Festklängen in Frage gestellt. Er, der sein Leben dem aufopfernden Dienst verschrieben hat, kann nicht anders: Er zieht sich angesichts der überschwänglichen Wiederaufnahme seines Bruders, den er im Gespräch mit dem Vater nicht mehr ‚Bruder', sondern nur mehr ‚dein Sohn' nennen kann, in sich selbst zurück.

In den unterschiedlichen Reaktionen des Vaters und des älteren Sohnes treffen zwei unterschiedliche Paradigmen der Weltwahrnehmung aufeinander. Der Sohn symbolisiert den Glauben an den Tun-Ergehen-Zusammenhang, er repräsentiert die Treue gegenüber dem Gesetz. Er ist der, der *im Recht* ist, deshalb muss er verzweifeln angesichts der *Ungerechtigkeit* der Liebe.

---

[539] Ebd., 71.

> „Hier wird sehr viel vom Älteren verlangt, zuviel eigentlich an Großzügigkeit und Humor. Bis zu diesem Moment ist schwer etwas auszusetzen am Verhalten des Älteren. Alle leben ja davon in diesem Haus. Erst jetzt, in der Stunde der Liebe, kommt die Krise für den Ordentlichen, den Erfolgreichen. Nicht immer und überall, aber (...) wenn Gnade vor Recht gefragt ist, da gerät der Ordentliche unter sein Niveau, in eine schleichende Selbstzerstörung. (...) Die sorgsam disziplinierte Identität des Tüchtigen zerfällt jetzt durch ihre Unfähigkeit zur schlichtesten Solidarität unter den Brüdern.“[540]

Das Fest, das diese rechtmäßigen Unterscheidungen in den Hintergrund rückt, zwingt den älteren Sohn zur Verteidigung. Der Affekt, der in dieser Narration dem älteren Sohn vorbehalten ist, ist der Zorn.[541] Als ‚zorniger Gerechter' ist er dabei in guter biblischer Gesellschaft: Sein bekanntester Zeitgenosse ist wohl der Prophet Jona, der angesichts der Barmherzigkeit Gottes Ninive gegenüber (jener Stadt, in der die Sünde gleichsam zu Hause ist) verzweifeln muss. Mit dem Älteren werden sich wohl auch jene Pharisäer identifiziert haben, denen Jesus das Gleichnis erzählt. „Alle Zöllner und Sünder pflegten zu ihm zu kommen, um ihm zuzuhören. Und die Pharisäer und Schriftgelehrten murrten und sagten: Dieser da nimmt Sünder an und isst mit ihnen. Er sagte aber zu ihnen dieses Gleichnis (...)“ (Lk 15,1 – 3) Will man die Schwierigkeit der Pharisäer nachvollziehen, so kann man wahrnehmen, dass sie im Kontext und im Gefühl einer (religiösen) Ordnung leben, in welcher Wagnisse des Scheiterns nicht anders denn als unnötiges Risiko und damit als Verfehlung verstanden werden können: Jesus muss sein Verhalten jenen gegenüber rechtfertigen, die bereits zu wissen glauben, was das Richtige und Gerechte ist. Von daher ist es ihnen und dem älteren Bruder nur schwer möglich, dieses wirkliche Verlaufen und Verloren-Sein nachzuvollziehen. Mehr noch: Da es nur *eine* rechtmäßige Möglichkeit des Lebens gibt, kann er den Bruder, der ein anderes Leben führt, nur verurteilen. Wenn dieses andere Leben Gefährdungen ausgesetzt ist und zu erleiden hat, so ist dies selbstverschuldet. Diese anderen werden in der Logik des Älteren konsequent „als selbstverschuldet Gescheiterte angesehen, eben als das, was in der religiösen Nomenklatur der jüdischen Antike ‚Sünder' und ‚Zöllner' waren. Abgrenzung von diesen Menschen ist nötig, damit die eigene innere Konsistenz zusammengehalten bleibt“[542]. An dieser Stelle zeigt sich die zweite Dimension des Scheiterns des älteren Sohnes: Er scheitert an der Solidarität mit seinem Bruder. Auch Jona möchte lieber sterben als eine Gerechtigkeit anzuerkennen, die er als Gerechter nicht nachvollziehen kann; er geht lieber zu Grunde. Die autonome Identität, die der Gerechte zu besitzen glaubte, bekommt im Angesicht der Festgemeinschaft Gottes mit den anderen tiefe Risse. Sie droht zu zerspringen. Wie dramatisch sich dies vollziehen kann, darauf verweist das ungeklärte Ende des

540 Ebd., 101–102.
541 Vgl. Bovon 2001, 51.
542 Bahr 1993, 105.

Gleichnisses: Ob der Vater, der auch dem älteren Sohn entgegeneilt und den Sohn zur Teilnahme am Fest überzeugen kann, bleibt offen.

Die Annäherung an die drei zentralen Gestalten dieser Geschichte hat eine grundlegende Interpretation der Erzählung hervorgebracht. In Rekurs auf den bibeltheologischen Ansatz Schambecks kann festgestellt werden, dass sich – ausgehend von diesem Durchgang durch den Text – „vielschichtige Rezeptionsmöglichkeiten“[543] zeigen, wie die Motive, Handlungen und Gespräche der drei Figuren im Kontext wahrgenommen und gedeutet werden. Die Interpretationsmöglichkeiten dieser Erzählung im Kontext religiöser Bildungsprozesse sind zwar „grundsätzlich unendlich, wenn auch nicht beliebig“[544]; um den Deutungsraum jedoch nichts ins Beliebige abgleiten zu lassen, gilt es „latent anwesend[e]“[545] biblische Hintergrundstimmen zu diesem Gleichnis zumindest exemplarisch für die Schüler*innen hörbar zu machen, um die Welt des Textes anzureichern. Dies wird möglich, wo intertextuelle Bezüge des Textes hergestellt werden.

Im intertextuellen Verweis, der nun nachfolgend erschlossen wird, liegt der Fokus auf dem Aufbruch und dem Gang (des Sohnes) ins Offene, der einen neuralgischen Punkt der Erzählung darstellt. Da in der Frage, wie der Weggang des Sohnes interpretiert werden kann, entscheidende Würfel fallen, soll mit einer intertextuellen Bezugnahme auf die *Abrahamserzählung* und dem Aufbruch Abrahams eine weitere biblische Deutefolie eröffnet werden.

2.2.4. Intertextueller Verweis: Abrahams Gang ins Offene

Die Geschichte Abra(ha)ms (und damit der biblischen Erzählung nach der biblischen Schöpfungserzählung überhaupt) beginnt mit einem *Aufbruch*. Doch der Aufbruch ist nicht einer, der schon eine *ursprüngliche* Heimat hinter sich zurücklässt: Selbst Terach, der Vater Abrahams, wird schon als ein Auswanderer beschrieben, der nicht am erstrebten Zielort Kanaan ankommt, sondern sich auf seiner Reise schließlich in Haran ansiedelt (Gen 11,31). Ebenso ist der hermeneutische Rahmen der Abrahamserzählung nicht zu vergessen, der bereits im ersten Lehrstück entfaltet wurde: Ein dem Unterwegssein vorgängiger Ur-Ort könnte nur das babylonische Turmbauprojekt selbst darstellen – gerade die Konstruktion eines solchen Urortes, der Sicherheit und Stabilität gewähren soll, wird aber als zutiefst gewalttätiges Projekt und als menschliche Fiktion deutlich. Den biblischen Erzeltern scheint das *Aufbrechen* also im Blut zu liegen. Dennoch, und dies wird entscheidend sein, kommt der Impuls des Losgehens nicht von Abraham selbst, sondern von Gott her: „Der Herr sprach zu Abram: Zieh weg aus deinem Land, von deiner Verwandtschaft und aus deinem Vaterhaus in das Land, das ich dir zeigen werde.“ (Gen 12,1)

543 Schambeck 2009, 115.
544 Ebd., 115.
545 Ebd., 115.

Der Ruf Gottes bringt Abraham dazu, aufzubrechen und sich auf den Weg zu machen. „Die Gottesrede beginnt mit der Forderung einer radikalen Herauslösung aus allen natürlichen Verwurzelungen. (...) Abraham soll einfach alles hinter sich lassen und sich der Führung Gottes anvertrauen."[546] Es ist eine Existenz des Unterwegs-Seins, die Gott von den Erzeltern fordert. Gebunden an diese Existenzform ist die Verheißung von Lebensfülle, die nicht zuletzt darin besteht, *einen Namen zu bekommen*. Dieser Name, der im Zuge des Turmbau-Projektes noch selbst hergestellt werden sollte, wird für *unterwegs* als Geschenk verheißen: „Ich werde dich zu einem großen Volk machen, dich segnen und deinen Namen groß machen. Ein Segen sollst du sein." (Gen 12,2) Dabei eröffnen sich an dieser Stelle entscheidende Weichenstellungen dafür, wie in den Spuren Abrahams *Identität* zur Sprache kommt: Die erste Konzeption (das Turmbau-Projekt) versucht, den Namen als notwendige Selbstkonstruktion anzusehen, was mit herrschaftlicher Gewalt, Unterdrückung von Vielfalt und identitärem Besitzstreben einhergeht, Die zweite Konzeption (der Ruf Gottes an Abraham) stellt die eigene Identität in das *Feld der anderen*, in die wechselseitigen Beziehungen und Beeinflussungen, deren Fragilität und Verletzlichkeit auch von göttlicher Seite aus gesehen wird und gerade deswegen auch unter seinen Schutz gestellt wird: „Ich will segnen, die dich segnen; wer dich verwünscht, den will ich verfluchen. Durch dich sollen alle Geschlechter der Erde Segen erlangen." (Gen 12,3) Gerhard von Rad nimmt darauf Bezug, dass der Segen gerade auf diesen Austausch im Feld der anderen (bei all seiner Gefährdung) verweist. Er hebt in seinem Kommentar die *realgeschichtliche Bedeutung* des Segens gegenüber einem spirituellen/spiritualistischen Verständnis in den Vordergrund. Nicht um eine „sich als ein Fluidum verströmende ‚Seelenkraft'"[547] gehe es in der Segensweitergabe (dies sei eine „*vor*israelitische" Bedeutungsannahme), sondern um eine zutiefst physisch erfahrbare Dimension: „Der Inhalt des Segens Jahwes ist im Alten Testament überwiegend eine materielle Lebenssteigerung"[548]. Nicht um eine abstrakte, der Geschichte enthobene Sinn-Bedeutung kann es im Fortgang der Abrahamserzählung gehen, sondern um die Hineinnahme der geistigen Dimension in die (Alltags-)Geschichte der Protagonisten selbst.

Der Ruf zum Aufbruch öffnet so einen schwankenden Zwischenraum für das Subjekt (Abraham), um dessen Fragilität der biblische Gott weiß. Gerade deshalb werden die Begegnungen, welche das Subjekt in diesem Offenen erfahren wird, als so eminent wichtig angesehen: In Begegnungen, wo Welt zwischen den Menschen entstehen kann, sich damit weitet und öffnet, wird der Segen Gottes als *Hintergrundsinn* erfahrbar. Nur mit Hilfe der anderen kann Welt für Abraham zugänglich und resonant werden – und auch er selbst trägt Verantwortung dafür, dass er mit seinen ‚Talenten' und Eigenheiten zum Segen für andere wird und

546 Von Rad, Gerhard, Das erste Buch Mose – Genesis 1 – 12,9, Göttingen 1949, 121.
547 Ebd., 122.
548 Ebd., 122.

ihnen die (gemeinsame) Welt verständlich macht. Das Wagnis des Scheiterns ist dabei ständiger Wegbegleiter.

Wenn man einen Schritt hinter diesen Gedankengang zurückgeht, zeigt sich, dass der Grund für den Aufruf Gottes an Abraham und damit der Grund für dessen Aufbruch nicht einfach damit zusammenhängt, dass es um die Suche nach einem letzten Ort geht; oder, als Frage ausgedrückt: Geht es um die bloße Feststellung, dass Abraham sich jetzt zwar noch im falschen Land, auf unsicherem Boden befindet, und möglichst schnell ein (von Gott für geeignet befundenes) neues Territorium gesucht werden muss? Im Fortgang der Geschichte zeigt sich, dass die Verheißung des gelobten Landes nicht als unmittelbare und direkte Inbesitznahme möglich ist: Die Gruppe um Abraham und Sara durchwandert das Land der Kanaaniter. Diese Durchwanderung kann, da sie mit dem Bau von Altären und – im Fortlauf der Linie Abels! – mit der *Anrufung des Gottesnamens* in Verbindung steht, auch im Sinne einer Inbesitznahme des Landes verstanden werden. Die Reaktion Gottes hierauf ist beachtenswert, insoweit er diese ‚vorübergehende' Landnahme zwar nicht kritisch beanstandet, aber noch einmal öffnet und dieses Land (noch) nicht zu Abrahams Heimat werden kann: „Deinen Nachkommen gebe ich dieses Land." (Gen 12,7) Die geistig-religiöse Atmosphäre des Offenen soll aus göttlicher Perspektive nicht vorschnell geschlossen werden, indem ein Besitz abgesteckt und damit geschlossene Identität suggeriert wird.

Nimmt man diesen Einspruch Gottes wahr, dann bleibt die Frage, worum es also in diesem Aufbrechen *gehen* könnte, offen. Deutlich wird lediglich, dass das Ziel zunächst nicht das unmittelbare Übergehen des Aufbrechens in ein Ankommen ist, das sich im sofortigen Finden eines letzten, heimatlichen Bodens offenbart. Die Geschichte lässt *das Gehen selbst* in den Mittelpunkt unseres Diskurses gelangen. Liegt in einer Annäherung an die Bedeutung dieses *Gehens* nicht ein Weg bereit, sich der Frage nach der Bedeutung des Gotteswortes zum Aufbruch angemessen zuzuwenden?

2.2.4.1. Der Weg ist das Ziel

Einer, der regelrecht eine philosophische Phänomenologie des Gehens entwickelt hat, ist der Philosoph Hans-Dieter Bahr. In seiner Analyse der Metapher des Gehens wird etwas deutlich, das auch für die Interpretation des Ganges Abrahams fruchtbringend ist. Das Nachdenken über das Gehen ist bei Bahr motiviert durch seine Reflexion über die Figur des Gastes in der europäischen Kulturgeschichte: Der Gast ist als ständig gehende und vorübergehende Figur eine Schwellen-Existenz, die ständig zwischen Ankunft und neuerlichem Aufbruch oszilliert, ohne je wo letztlich heimatlich zu werden. Das Gehen ist ‚bewegtes' Symbolbild für die Figur des Gastes selbst und mit einer radikalen Offenheit verbunden; dies zeigt sich in einer phänomenologischen Perspektive auf den einzelnen *Schritt*, der die Grundlage und das treffendste Sinnbild des Gehens darstellt: dieser zeigt sich als „die Ausspreizung der Beine, der Anfang zwischen

Standfestigkeit und Spiel“[549]. Jeder Schritt ist aufgespannt zwischen Standpunkt und Offenheit, zwischen Aufbruch und Ankunft, die immer wieder neu zum Aufbruch werden kann. Diese Bedeutung des Schrittes ist deshalb auch zur grundlegenden Metapher für (menschliche) Erfahrungen geworden. Der Mensch erfährt etwas, indem er sich fortbewegt. Von einer Position zur nächsten, von einem Ort zu einem anderen, ständig in der „Aufspreizung des Schrittes“, der auch von einer latenten „Gefahr des Falls“[550] begleitet ist. Jede Begegnung mit etwas Neuem, jeder Aufbruch ins Unbekannte bringt eine unsichere Dimension in den Fortgang der Geschichte, ein mögliches Fehl-Gehen und Verirrungen. Kurz: Der/die Voranschreitende ‚geht‘ ein Wagnis des Scheiterns ein. Dennoch ist dies die Voraussetzung, um *überhaupt Erfahrungen machen zu können*:

> „Wer geht, läßt das ‚Seine‘ zurück, seinen Ort, das Gewohnte, seine Angehörigen, die ihm Sicherheit geben, sein Eigentum, vielleicht seine Sprache. Mehr als der Zurückbleibende ist der Gehende der Verlassene, der sich - vereinzelt - auf sich verlassen muß. Was Descartes in den ‚Meditationen‘ so großartig schildert, scheint paradox: in der Vereinzelung und Exponiertheit rückt dem Gehenden alles leiblich und psychisch näher, ob lust- oder leidvoll erlebt, und das Bedrängende wird auch dann befremdlich, wenn es zuvor vertraut war. Aber eben diese ‚materiale‘ Wucht wird als Phantasma erlebt: das Beständige kann sich als Täuschung erweisen, was um uns stand, geht im Gehen selber vorüber.“[551]

Im Aufbruch wird daher nicht einfach ein geografischer Ort verlassen, sondern der Aufbruch bringt einen spezifischen Weltumgang mit sich: Es ist das Eigene (das ‚Seine‘), das *aufgebrochen* wird, weil der eigene Horizont, das einem Zugehörige und Gewohnte, d.h. das Eigentum, verlassen wird. Es eröffnet sich in diesem Spiel zwischen Eigenen und dem Fremden ein Paradox: ‚Mehr als der Zurückbleibende ist der Gehende der Verlassene, der sich – vereinzelt – auf sich verlassen muß.‘ In der Entwöhnung und der Ablösung aus dem vormals Eigenen kann das Subjekt zu jemandem werden, der – um mit Rilke zu sprechen – „neu sehen“ lernen soll. Das Gehen in die Fremde ist von einer Ungewissheit begleitet, bei der nicht im Vorhinein schon fest-steht, wie sie enden und welche Erfahrungen das Subjekt machen wird. Insofern kann das Gehen als Metapher für die Geschichtlichkeit des Menschen schlechthin verstanden werden.

Was ebenso verlassen wird, ist eine heimatliche Perspektive, die sich letztlich über Besitz und identitäre Fest- und Zuschreibungen definiert. Im Gehen kann dem gegenüber bereits zuvor Vertrautes mit anderen Augen neu erfahren werden; Meinungen, Urteile und Wahrnehmungen können sich im Gehen revidieren und öffnen, sodass im Fraglichwerden dieser vormals vermeintlichen Sicherheiten durch das Gehen selbst eine letzte Täuschung des Subjektes aufgehoben werden kann. Soll es so etwas wie das ‚Heimatliche‘ des Menschen geben, so zeigt es sich am ehesten noch in seinem *Vorübergehen*, insofern diese Metapher

549 Bahr 1994, 102.
550 Ebd., 103.
551 Ebd., 103.

bis in den Kern menschlicher Existenz hinreicht: Deutlich zeigt sich dies etwa in der Übertragung des Gehens auf den Lebensweg des Subjektes, dessen Anfangs- und Zielpunkte (Geburt und Tod) dem Menschen entzogen sind, insofern sie keinen erlebbaren menschlichen Standpunkt ausmachen können. Dem Menschen bleibt nur der Weg zwischen diesen Punkten überantwortet. Einen Lebensweg ohne das Wagnis des Scheiterns scheint es, zumindest in der phänomenologischen Annäherung an das Gehen, nicht zu geben.

2.2.4.2. Der ‚Gang der Geschichte' und das Wagnis des Scheiterns: Eine untrennbare Beziehung

Erst durch das Gehen, so sollte sich nun gezeigt haben, kommt der Mensch in die Geschichte hinein. Erst im Aufbruch Abrahams wird ersichtlich, dass der Mensch ein geschichtliches Wesen ist und von JHWH her als ein geschichtliches Wesen gewollt wird. Dies muss eigens hervorgehoben werden, um die Tragweite der Bedeutung von Geschichte zu erfassen: Es gibt von Gott her für den Menschen *keinen anderen Weg zum Heil als durch die Geschichte hindurch*. Wenn die Geschichte, dieser schwankende und unsichere Boden, in biblischer Perspektive eine göttliche Würde zugesprochen wird, dann müssen un- bzw. über-geschichtliche Versuche das Heil zu denken kritisch dekonstruiert werden.

Nur übergeschichtliche Entwürfe, die letzte Standpunkte über die Bedeutung von Leben, Sinn und Wahrheit formulieren wollen, können die Bedeutung des Scheiterns nicht verstehen, insofern Scheitern keinen Ort in ihren denkerischen Konstruktionen spielt bzw. gar nicht spielen kann: Scheitern wäre nur negativ bewertbar als ein Fehlgehen, ein Nicht-Erreichen eines gesicherten, letzten Standpunktes; Scheitern könnte ausgehend von diesem scheinbar sicheren Standpunkt bloß zynisch belächelt werden.

Eine ganz andere Annäherung an das Scheitern erlaubt die Abrahamserzählung, wenn wir die gemachten Beobachtungen über das Gehen mitdenken. Der Aufbruch Abrahams (der das ‚Seine' zurücklässt) in das Unbekannte lässt ihn selbst zu einem Fremdling im fremden Lande werden, der schmerzliche und beglückende Erfahrungen machen muss, ohne sich auf einen vermeintlich sicheren Boden zurückziehen zu können. Er muss *erste Schritte* wagen, ohne die eine Erzählung nicht beginnen kann; Schritte, die von Anfang an als ein Wagnis gelesen werden können.

Diese Gefahr des Scheiterns wird in der Erzählperikope nach der Anrufung des Gottesnamens in Gen 12,8 deutlich: Abraham befindet sich sofort (in Gen 12,10) in einer herausfordernden Situation, in der von ihm eine Entscheidung erwartet und benötigt wird: Wie soll man mit der Hungersnot umgehen, die über

das Land kam?[552] Es ist der Aufbruch nach Ägypten, in die „Kornkammer der alten Welt"[553], für den Abraham sich entscheidet. Die Folgen dieser Reise sind bekannt; sie endet beinahe in einem Desaster und der *Preisgabe der Ahnfrau*, wie die Einheitsübersetzung es nennt. Nicht ganz klar ist, wie diese Entscheidung Abrahams allerdings interpretiert werden soll: Von einigen Exeget*innen wird sie als absolutes Versagen Abrahams und ‚doppelte Preisgabe' wahrgenommen: Einerseits hat er die göttliche Verheißung des Landes aufgegeben (indem er von Kanaan nach Ägypten zog), andererseits die Verheißung der Nachkommenschaft (in der Preisgabe Saras an den Pharao). Auch, wenn man dieser Interpretationslinie zustimmt, so lässt diese sich aus der Perspektive des Scheiterns zumindest erweitern: Die Pointe der Erzählung im Kontext von Gen 12,1 – 9 kann aus diesem Blickwinkel auch darin gesehen werden, dass Abraham sich und seine Frau Sara (und damit auch die gesamte Verheißung) *auf das Spiel setzen muss*; Abraham selbst geht das Wagnis des Scheiterns ein, im Wissen, dass er sich nicht ‚rein' erhalten kann, sondern mit all seinen Fähigkeiten und Unfähigkeiten in die Geschichte verstricken muss.[554] Ihm ist nicht klar, wie in dem fremden Land auf Saras und seine Anwesenheit reagiert werden wird, aber es bleibt ihm keine andere Möglichkeit, als den Gang zu wagen.

Dennoch: Der Ruf Gottes hat Abraham in eine Zwangslage versetzt, „indem er ihn nötigte, die sichere Heimat zu verlassen und in einer ungewissen Fremde mit ihren Gefahren umherzuirren"[555]. Wie die Irrfahrt des Odysseus so ist auch Abraham auf schwankendem Boden unterwegs. Aber es ist dieser Boden der *Geschichte*, auf den Gott die Menschen gerufen hat und der ohne das Wagnis des Scheiterns nicht begehbar ist.

2.3. Dramaturgische Notizen

Was bedeutet es, seinem *Begehren* zu folgen und sich zu einem *Gang in das Offene* aufzumachen? Diese konkrete Fragestellung bestimmt die Dramaturgie des Lehrstückes. Naheliegend ist es, diesen Gang des verlorenen Sohnes aufmerksam zu begleiten, insofern in seiner Geschichte das ‘Drama der Adoleszenz' (Recalcati) durchschimmert. Die biblische Erzählung verschweigt nicht, dass solche Ablösungsprozesse ambivalent sind, sie das Subjekt verändern und dass diese

---

552 Ähnlich wie auch der verlorene Sohn sind beide Figuren des Aufbruchs mit einem Hunger, d.h. einem Mangel konfrontiert, mit dem sie umgehen lernen müssen.

553 Jacob, Benno, Das Buch Genesis, Stuttgart 2000, 347. [Nachdruck: Jacob, Benno, Das erste Buch der Tora: Genesis, Berlin 1934.]

554 Dass Sara für dieses Wagnis zahlen muss und hierbei eigentlich die Frau auf das Spiel gesetzt wird, ist eine Facette, die nicht einfach verdrängt werden kann.

555 Jacob 2000, 472.

auch tragisch enden können. Gerade dadurch bietet der Text jedoch die Möglichkeit, zu einem Erfahrungs- und Sprachraum auch der heutigen Lesegemeinschaft zu werden, die in ähnliche Prozesse verstrickt ist.

2.3.1. Vorhersehbare Verstehensprobleme

Der Weggang des Sohnes ist durch ein zutiefst christliches Paradox gekennzeichnet: *Sich im Verlieren finden zu können.* Die Fähigkeit, diese paradoxe Wahrheit nachzuvollziehen und zu verstehen, ist ohne eigene (kleinere oder größere) biografische Erfahrungen in diesem Kontext wohl schwer möglich. Es muss in der Inszenierung des Lehrstückes didaktisch die Möglichkeit geschaffen werden, dass die Lerngemeinschaft zumindest erkennen kann, dass der gegangene Weg des Sohnes nicht einfach als Verlusterfahrung deutlich wird, sondern auch als *Lernweg.* Die Rückkehr an den Hof ist nicht einfach als Auslöschung dieses Weges zu verstehen, als ob dieser unwesentlich für die Erzählung wäre und die Rückkehr den Anfangszustand wiederherstellt. Die Erzählung ist keine Verherrlichung des Ursprunges – dies stark zu machen, mag die Leser*innen zunächst irritieren; gleichzeitig mag es jedoch erst hier inspirierend für den eigenen Lebenskontext werden, da damit ein neues Licht auf die Ablösungsprozesse junger Menschen fällt.

2.3.2. Fruchtbare Oppositionen

Der Text bietet die Möglichkeit, das der Erzählung zu Grunde liegende Beziehungsdreieck dramaturgisch fruchtbar zu machen und einen *Trialog* zwischen den Protagonisten des Gleichnisses didaktisch zu inszenieren. (Fiktive) Gespräche zwischen dem Vater und den beiden Söhnen an unterschiedlichen Punkten der Erzählung bieten eine Möglichkeit, den Text immer wieder für die Welt der Leser*innen zu öffnen. Damit wird ihnen die Gelegenheit geboten, selbst in Dialog zu den Handlungsfiguren zu treten und eigene Impulse einzubringen als auch die Positionen der einzelnen Figuren besser nachvollziehen zu lernen.

Darüber hinaus ist die Erzählung (und auch die intertextuellen Referenztexte) durch eine wesentliche Opposition durchzogen, die gleichzeitig die wesentliche Fragestellung des Lehrstückes betrifft: Findet das Leben seine ‚Fülle' am elterlichen Hof – oder beim Gang ins Offene? Geht es darum, Früchte zu bringen – oder geht es um heimatliche Verwurzelungen? Die Frage der Subjektwerdung stellt sich im Spiegel dieser Opposition. Von daher erscheint es sinnvoll, diese auch für den Lernprozess der Schüler*innen aufzugreifen.

2.3.3. *Fokus*

Der Fokus des Lehrstückes zielt darauf, die drei Protagonisten der Erzählung zum Sprechen zu bringen und mit den Lebenswelten der Schüler*innen zu korrelieren. Der Ablösungsprozess und damit verbundene Motive des Sohnes spielen dabei eine ebenso wesentliche Rolle wie die Frage, wie die Figuren mit dem Scheitern dieses Prozesses umgehen. Der Fokus liegt gleichzeitig auf der Öffnung der Welt des Textes zur Welt der Schüler*innen, indem sie dazu motiviert und eingeladen werden sollen, über die Bedeutung des *Wagnisses des Scheiterns*, das in solchen Suchprozessen riskiert werden muss, nachzudenken.

2.3.4. *Komplexitätssteigerungen*

Die beiden intertextuellen Bezüge stellen eine Steigerung der Komplexität dar, die je nach Entwicklung des Lernprozesses den Schüler*innen zugemutet werden kann oder besser im Hintergrund belassen wird. Gerade die Parabel der anvertrauten Talente benötigt einige didaktische Vorarbeit, insofern es sich hier um einen Text handelt, der schnell auf Unverständnis und Ablehnung stoßen kann – und dabei nicht zur Verdeutlichung der Erzählung, sondern zu einer Irritation beiträgt, die den Spannungsbogen der Inszenierung empfindlich stören kann.

2.4. Aufbau des Lehrstückes

2.4.1. *Erfahrungen des ‚Aufbrechens' in der eigenen Lebenswelt*

Um die lebensweltliche Enzyklopädie der Schüler*innen zu einem der Schlüsselbegriffe der Erzählung zu aktivieren und in den Lernprozess hineinzuholen, beginnt das Lehrstück mit Assoziationen der Lerngemeinschaft zum Begriff des *Aufbruchs* bzw. des *Aufbrechens*.[556] Ein möglicher Impuls könnte folgendermaßen aussehen:

- *Welche Vorstellungen verbindest du mit dem Wort ‚aufbrechen'? Welche konkreten Erfahrungen hast du damit schon gemacht, und welche Stimmungen entstehen bei dir, wenn du an diesen Begriff denkst?*

Die Schüler*innen sollen in Gruppen ihr Stimmungsbild dieses Begriffes entwerfen, in welchem sie ihre Erfahrungen und affektiven Assoziationen einbringen.

---

[556] In dieser Erzählung gibt es eine Vielzahl an Schlüsselbegriffen; die Wahl für den Begriff des *Aufbrechens* ist darin begründet, als dieser Begriff sowohl die Offenheit des Weges, die Entscheidung zum Weggang als auch Ablösungsprozesse insgesamt in sich versammelt und so zentrale Motive der Erzählung als auch lebensweltliche Korrelationspunkte verbindet.

Im Sinne einer kognitiven und affektiven Landkarte kann ein solches Stimmungsbild *strukturierter* entworfen werden (um einen Überblick über die Bedeutungsvielfalt dieses Begriffes und damit zusammenhängender Erfahrungen zu erhalten) oder *kreativer* gestaltet werden, etwa auch unter Einbeziehung zeichnerischer oder dramapädagogischer Elemente (hier werden vermutlich die biografischen Elemente der Schüler*innen in den Vordergrund rücken). Ziel dieses ersten Schrittes ist es, dass die unterschiedlichen Konnotationen der Lerngemeinschaft zu diesem Begriff ausgesprochen werden und diese damit einen lebensweltlichen *Klangraum* für die Erzählung bilden.

*2.4.2. Von den Lebenswelten der Leser*innen in die Welt des Textes treten*

In einem zweiten Schritt wird die Erzählung des verlorenen Sohnes gelesen, wobei die unterschiedlichen Stränge und Motive des Gleichnisses (Aufbruch des Sohnes, das Sich-Verlieren des Jüngeren in der Ferne, die barmherzige Begrüßung des Vaters und die Ankündigung des Festes, das Streitgespräch zwischen Vater und älterem Sohn,...) nicht sofort von der Lehrperson offengelegt und geklärt werden.[557] Anstatt sofort in die *Deutung* der Erzählung einzusteigen, gilt es diese *wahrzunehmen*, ohne die „Spannungen des Textes von vornherein aufzulösen. Das ermöglicht es den [Jugendlichen], diese selbst zu entdecken und nach deren Ursachen zu fragen“[558].

Die Wahrnehmung ist *dekonstruktivistisch* angelegt: Die Leser*innen werden mit zwei Impulsfragen dazu angeregt, ihren Blick vor allem auf Leerstellen des Gleichnisses und das in der Erzählung Ungesagte zu richten.

- *Was erzählt das Gleichnis nicht, was du aber gerne wissen würdest?*
- *Worüber schweigt die Erzählung – und womit könnte dieses Schweigen zusammenhängen?*

Dieser Schritt ermöglicht die Wahrnehmung von Verstehensproblemen der Schüler*innen, welche die Lehrperson im weiteren Verlauf berücksichtigen kann. Ermöglicht wird aber auch ein Einblick in deren *theologisches Denken*, insofern die bei diesem Schritt gestellten Fragen, die gemachten Beobachtungen und die vollzogenen Interpretationen schon eine erste kreative Aneignung der Erzählung darstellen.

---

557 Mirjam Schambeck plädiert dafür, zunächst immer wieder auch Texte in ihrer Fremdheit zur Sprache kommen zu lassen und den Schüler*innen auch ein gewisses ‚Erstinterpretationsrecht‘ einzuräumen. Vgl. Schambeck 2009, 162.

558 Ebd., 162–163.

2.4.3. *Den Text als Subjekt und die Subjekte des Textes zum Sprechen bringen*

Den wesentlichen Spannungsbogen für die Erarbeitung der Erzählung bilden die (fiktiven oder realen) Gespräche in der Narration und der damit verbundene Fokus auf die Motive der einzelnen Figuren. Damit wird eine Art szenischer Erarbeitung der Narration ermöglicht, indem der Fortlauf der Erzählung immer wieder an neuralgischen Punkten *unterbrochen* wird. Die verlangsamte Wahrnehmung der Gespräche und der Figuren der Geschichte kann die komplexe Erzählung wie in einem Bild versammeln und fokussieren. Gleichzeitig kann dieser Fokus bei der dramaturgischen Inszenierung des Lehrstückes *Öffnungen* in die geschlossene Welt des Textes einbringen, in welchen der Text zwischen dem Raum der Erzählung und dem Raum der Welt der Leser*innen oszilliert und hin-und-herschwankt.

Nachfolgend wird eine Dramaturgie für eine solche Inszenierung vorgeschlagen: Ein gemeinsames erneutes Lesen der Erzählung in Passagen wird durch eine verlangsamte und verdichtete Lektüre der Gespräche zwischen den Handlungsfiguren und der Wahrnehmung der Figuren selbst je neu unterbrochen.

[Lektüre Lk 15,11 – 12.] – anschließend ein fiktives Gespräch zwischen dem Vater und dem jüngeren Sohn: Die Schüler*innen bekommen einen kurzen Impuls, welcher den Motiven der handelnden Personen und auch ihre affektive Welt (ihre Sehnsucht, Hoffnung, Angst,...) im Kontext des Aufbrechens des jüngeren Sohnes eine ‚Lebendigkeit' verleihen soll:

> Eines Tages spricht der jüngere Sohn mit seinem Vater darüber, dass er gerne aufbrechen und den Hof verlassen möchte. Er bittet ihn um Unterstützung dafür. Der Vater antwortet, dass er darüber nachdenken muss.
> Einige Tage später, an einem Abend, findet der jüngere Sohn seinen Vater am Rande des Hofes und beobachtet, wie der Vater reglos in die Ferne blickt. Als der Vater den Sohn bemerkt, ruft er ihn zu sich.
> Wie könnte ein Dialog, der zwischen den beiden hier entsteht, verlaufen? Vervollständige den vorgegebenen Anfang des Dialoges und überlege, wie sich das Gespräch entwickeln könnte.
> ‚Wieso möchtest du aufbrechen?'
> ‚Ich will...'

Mit diesem Impuls soll es gelingen, die Notwendigkeit von Aufbruchs- und Ablöseprozessen argumentativ zu entwickeln und dabei auf mögliche Einwände zu reagieren. Dabei kann auch deutlich werden, ob von den Schüler*innen tiefergehende Motive und Begründungen für solch einen Gang ins Offene gefunden werden und wie diese begründet werden.

Diese Motive und Begründungen der Schüler*innen sind wahrzunehmen; dabei kann ein *Dialograum* geöffnet werden, in welchem die Schüler*innen ihre

eigenen Gedanken zur Sprache bringen können. Es kann hier darüber in der Lerngemeinschaft nachgedacht werden, welche (rationalen) Überlegungen und (affektive) Stimmungen mit Aufbrüchen verbunden sind und schließlich, welche eigenen Gedanken sie mit dieser Stelle der Erzählung verbinden. Sollten die Fortführungen des fiktiven Dialoges in Bezug auf die Vaterfigur vornehmlich negativen Charakter haben (im Sinne von: ‚Wieso möchtest du aufbrechen? Gefällt es dir zu Hause nicht?' usw.), kann die Lehrperson als *Anwalt/Anwältin des Textes* einbringen, dass der Aufbruch des Sohnes nicht als Schuld oder Fehlversagen des Sohnes verstanden werden muss, sondern – von der Welt des Textes her – auch anders interpretiert werden kann.[559]

[Lektüre Lk 15,13 – 19.] Reflexion über den gescheiterten Aufbruch des Sohnes: In der Interpretation des Geschehens von Lk 15,13 – 19 werden entscheidende Weichen für den weiteren Lernprozess der Lerngemeinschaft gestellt. Drei mögliche Lernwege bieten sich hier (alternierend oder ergänzend) an:

1) In der Konfrontation mit drei (bzw. vier) möglichen Interpretationen der Handlung sollen die Schüler*innen den Aufbruch deuten und dabei lernen, Argumente für ihre Deutung zu entwickeln. Dabei kann die Lehrperson darauf achten, dass sie sowohl stringente Begründungen als auch affektive Bezugnahmen dabei einfließen lassen können. In ggf. entstehenden Streitgesprächen der Lerngemeinschaft soll versucht werden, den Aufbruch des Sohnes in seinen vielfältigen Konsequenzen zu bedenken.

Die vorgestellten vier Alternativen verdeutlichen mögliche *elementare Wahrheiten* hinter dem Gang ins Offene:

> Welche der folgenden Aussagen unterstützt ihr, und wie begründet ihr eure Wahl? Versuche, deine Begründung deinen Mitschüler*innen zu erklären.
>
> a) Der Sohn ist gescheitert, weil er unfähig war und nicht gewusst hat, was er mit sich selbst anfangen soll.
> b) Der Sohn ist zwar gescheitert, aber es war wichtig, dass er versucht hat, seinen eigenen Weg zu finden.
> c) Der Sohn hätte niemals vom Hof weggehen sollen – jetzt hat er die Hälfte des Vermögens seines Vaters verloren und nichts dabei gewonnen.
> d) [Eigene Interpretation des Geschehens.]

Auch hier gilt es, den Raum hin zu den Lebenswelten der Schüler*innen zu öffnen; ohnehin ist anzunehmen, dass Schüler*innen bei ihren Argumentationen auf Beispiele und Überlegungen aus ihren Lebenskontexten her verweisen und ihre Gedanken von diesen her entwickeln. Dies kann von der Lehrperson unterstützt werden, indem aktiv auf diese Beispiele eingegangen wird und Übersetzungen zwischen Textwelt und Leser*innenwelt vollzogen werden.

[559] Vgl. dazu die exegetischen Hinweise im Durchgang durch den Text.

2) An dieser Stelle der Erzählung ist es möglich, die in den dramaturgischen Notizen festgestellte *Oppositionsfigur* einzubringen: Findet das Leben seine ‚Fülle' am elterlichen Hof – oder beim Gang ins Offene? Geht es darum, Früchte zu bringen – oder geht es um heimatliche Verwurzelungen? Die Schüler*innen können anhand dreier Fragen zum Nachdenken über diese Opposition eingeladen werden.

- Wie beurteilt ihr die Entscheidung des Sohnes, an den Hof des Vaters zurückzukehren?
- Was denkt ihr: Welche Gefühle und Empfindungen haben den Sohn bei seinem Weggang begleitet – und welche begleiten ihn nun beim Zurückkehren an den Hof des Vaters?
- Hätte der Sohn lieber zu Hause bleiben sollen? Welche Gründe sprechen aus eurer Sicht dafür, welche Überlegungen dagegen?

3) Es ist auch möglich, einen *alternativen Handlungsverlauf* der Geschichte einzubauen, um das ‚Leben im Offenen' in den Fokus zu rücken. Dabei können die Erfahrungen der Schüler*innen den Textraum bereichern und die Geschichte damit fortgeschrieben werden:

> Der Jüngere von den Söhnen sagte zu seinem Vater: ‚Vater, gib mir das Erbteil, das mir zusteht.' Da teilte der Vater das Vermögen auf. Nach wenigen Tagen packte der jüngere Sohn alles zusammen und ging fort ...
> Stell dir vor, du triffst den Sohn einige Monate nach seinem Aufbruch. Er sieht ziemlich heruntergekommen und mitgenommen aus. ‚Mir geht's gar nicht gut...', seufzt er.
> - Was denkst du: Wovon erzählt dir der Sohn? Was ist ihm schwer gefallen in den ersten Tagen nach dem Aufbruch? Was hat ihn vielleicht immer wieder motiviert bei seinem Gang?
> - Was kannst du ihm raten: Wie kann das Leben, fern vom Hof des Vaters, vielleicht gelingen?

Auch hier gilt dasselbe wie bei Variante 1: Bezüge aus den Lebenswelten der Schüler*innen werden bei dieser Aufgabe immer wieder einfließen. Auch hier kann die Lehrperson aktiv diese Tendenz vertiefen und den Gesprächsraum so verlagern, dass die Lebenskontexte der Schüler*innen zum Gegenstand des Gespräches werden.

2.4.4. Die Welt des Textes erweitern: Mit intertextuellen Bezügen die Welt des Textes zur Sprache bringen

Viele der zentralen Motive der Erzählung wurden im bisherigen Lernprozess bereits geöffnet, dekonstruiert, zum Sprechen gebracht und durch die Assoziationen und die kreativen Schaffensprozesse der Schüler*innen erweitert. Der Text spricht grundlegende Fragen an, die auch Menschen heute noch ‚unbedingt angehen' und bewegen können. Gerade wenn es um solche fundamentalen Fragen

geht, erscheint es sinnvoll, den Text nicht als isolierte Welt zu betrachten, sondern andere darin mitschwingende Texte aus dem biblischen Klangraum hörbar zu machen. Dies kann in exemplarischer Weise an dieser Stelle des Lernprozesses geschehen, insofern bisherige Deutungen und der bisherige Lernprozess mit diesem Arbeitsschritt reflektiert werden.

Dabei kann diese Rückfrage nach der Welt des Textes zunächst auch an die Schüler*innen weitergegeben werden: „Die Schüler*innen werden also in der Funktion der Modell-Leser*innen angefragt. Erzählungen, Themen, die ihnen in den Sinn kommen werden [...] relevant“[560]; diesen gilt es Beachtung zu schenken. Ebenso kann auch die Lehrperson intertextuelle Bezüge (etwa die Abrahamserzählung und die Parabel der anvertrauten Talente) einspielen und diese mit den Schüler*innen besprechen. Dabei „werden die Schüler*innen mit der Erzählwelt des Textes konfrontiert, die nicht einfach durch die Leserintentionen zu erschließen ist. Hier muss die Enzyklopädie des Textes (...) herangezogen werden“[561]. Ziel dieser intertextuellen Arbeit ist es, dass die Schüler*innen „den Text und seine Welt sprechen hören“[562].

2.4.5. *Weitere Oppositionen im Text fruchtbar machen*

[Lektüre Lk 15,20 – 32.] In einem letzten Schritt kann der Fokus nun auf die Figur des älteren Sohnes gelegt werden. Der ältere Sohn steht in doppelter Opposition: Sowohl zum Vater als auch zum Sohn. Gerade deshalb ermöglicht ein Blick auf diese Figur, die Erzählung in ein anderes Licht zu rücken und aus diesem Blickwinkel Neues über die Erzählung zu erfahren. Diese Annäherung an die dritte Figur kann anhand folgender Impulsfragen geschehen:

> Der ältere Sohn verbringt sein ganzes Leben am Hof des Vaters. Der Vater versucht den zornigen Sohn zu beruhigen: *Mein Kind, du bist immer bei mir, und alles, was mein ist, ist auch dein.* (Lk 15,31) Der Vater scheint dem Sohn vermitteln zu wollen: Du hast doch *alles*. Die Erzählung berichtet nicht, wie der Sohn darauf reagiert.
>
> Was denkt ihr: Lässt der ältere Sohn sich beruhigen durch diesen väterlichen Hinweis? Oder bleibt er unruhig? Was könnte er erfahren haben, was in diesem ‚*alles*‘, das ihm zur Verfügung steht, fehlt?
> - Was hat den älteren Sohn daran gehindert, selbst aufzubrechen? Wie könnte man ihn dazu ermutigen?
> - Kannst du den Zorn des Älteren nachvollziehen? Wie lässt sich dieser Zorn verstehen und erklären?
> - Fehlt im Leben etwas, wenn es keine Aufbrüche gibt? Was ist dieses ‚mehr als alles‘ aus eurer Perspektive?

---

560 Schambeck 2009, 159.
561 Ebd., 159.
562 Ebd., 160.

2.4.6. *Den Text in den eigenen Lebensraum übersetzen*

Im Zuge des hier inszenierten Lehrstückes hat ein Gespräch zwischen dem Text und den Leser*innen stattgefunden, in welchem beide sich gegenseitig in die Welt des anderen eingeschrieben haben.

Der Lernprozess der Lerngemeinschaft kann abschließend befragt werden, ob er ‚Früchte' gebracht hat – diese können in den Blick genommen werden. Dabei kann den Schüler*innen Zeit gegeben werden, noch einmal über den gemeinsamen Durchgang durch den Text und über deren kreative Aneignung nachzudenken. „Dieser Impuls öffnet die Begegnung von Schüler*innen und Text auf die Frage hin, was aus dieser Beschäftigung nun bleibt."[563]

Dabei kann zunächst individuell auf den je eigenen Lernweg (diesen metaphorischen ‚Gang ins Offene') geblickt werden. Folgende Fragen können diese Reflexion leiten:

- *Welche Erfahrungen habe ich mit dem Text gemacht?*
- *Welche Überlegungen der anderen haben mich zum Denken gebracht, inspiriert oder irritiert?*
- *Wenn du dir noch einmal die Erzählung vergegenwärtigst: Warum dieses ‚Wagnis des Scheiterns' eingehen? Oder: Warum es besser bleiben lassen?*

Die Begegnung mit dem Text kann dazu geführt haben, dass ein anderer Blick, andere Assoziationen, Fragen, Gedanken oder Empfindungen mit dem Begriff des Aufbrechens in Verbindung gebracht werden. Die Schüler*innen können sich daher das eingangs gestaltete *Stimmungsbild* zum Begriff des Aufbrechens noch einmal ansehen und dieses nun (individuell oder gemeinschaftlich) erweitern, in dem sie Eindrücke, Gedanken und Erkenntnisse darin eintragen und diese „in einer abschließenden Runde nochmals ins Wort gebracht werden, die mit dem Impuls eröffnet wird: ‚Was mir wichtig geworden ist'"[564].

---

[563] Ebd., 173.
[564] Ebd., 173.

3. *Narren und Clowns: Eine verschüttete christliche Ressource für das Nachdenken über das Scheitern*

3.1. Einleitung

3.1.1. Der Narr als Verkörperung der Kultur des Scheiterns der jeweiligen Zeit

Wenn es eine Paradefigur des Scheiterns gibt, dann ist dies unbestritten die Figur des Clowns.[565] Wer seinen Spuren in der Kulturgeschichte nachgeht, der schreibt damit eine *Phänomenologie des Stolperns.*[566] Die Figur des Narren ist „eine Weltfigur", die viele Kulturen durchzieht und die sich in „unterschiedlichste[n] Zeitalter[n]"[567] auf der gesellschaftlichen Weltbühne herumtreibt. Die clownesken Spuren erstrecken sich von Schelmen und Trickstern in indianischen Kulturen zu den bekannteren Narrenfiguren an den europäischen Adelshöfen des Mittelalters; sie ziehen sich von den *Arlecchinos* auf den Bühnen der Commedia dell'arte im 16. Jahrhundert über die Werke Shakespeares bis zu den Kinoleinwänden des 20. Jahrhunderts, auf denen so unterschiedliche Figuren wie Buster Keaton, Charlie Chaplin und Fellinis Clowns die Menschen zum Lachen bringen – oder ihnen, wie Heath Ledger als *Joker*, eine ungeheure Angst einjagen. Clowneske Figuren haben in der europäischen Malerei, Musik und Literatur zahlreiche Künstler*innen inspiriert: Auch hier lässt sich ein Bogen spannen von den Harlekinen und Pierrots Picassos, Mirós und Chagalls bis hin zu närrischen, ‚idiotischen' oder clownesken Ansichten in den Werken Bölls, Baudelaires, Kafkas, Dostojewskis oder von Thomas Mann; Cervantes *Don Quijote* wird schließlich als eine der wichtigsten Figuren der Literaturgeschichte überhaupt bezeichnet.

Wenn wir den närrischen Spuren des Clowns folgen, so suchen wir gleichzeitig nach den Umgangsweisen einer Gesellschaft mit Erfahrungen des Scheiterns. Der Clown und der Narr versammeln wie in einem Fokuspunkt die *Kultur der Fallibilität* ihrer Zeit:

---

565 Der Begriff des Narren/der Närrin und des Clowns/der Clownin werden in diesem Kapitel synonym verwendet; obwohl es beträchtliche Unterschiede zwischen diesen beiden kulturellen Figuren gibt, steht in diesem Kapitel das Verbindende und die gemeinsame Kulturgeschichte im Zentrum der Auseinandersetzung. Von daher scheint es gerechtfertigt, die Begriffe hier auch synonym zu verwenden.

566 Vgl. von Barloewen, Constantin, Clowns. Zur Phänomenologie des Stolperns, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1984.

567 Ebd., 39.

„Spricht man vom Clown, so ist auch (...) die Gesellschaft [gemeint], in der er lebt, die besondere Form der Rebellion, das Gebeugtsein und Scheitern, aber auch der Zauber, die Fähigkeit zum unmittelbaren Erlebnis, das Charisma der Intuition, die teilnehmende Ergriffenheit durch eine sanfte Vision."[568]

Verführerisch und naheliegend, gleichzeitig aber auch komplex und herausfordernd ist daher der Versuch, die Figur des Narren zum Gegenstand eines theologischen Lehrstückes zum Erfahrungsfeld des Scheiterns zu machen.

3.1.1.1. Lebensweltliche Herausforderungen eines clownesken Lehrstückes

Blickt man in die Lebenskontexte junger Menschen der Gegenwart und in die kulturelle Atmosphäre unserer Zeit, so zeigen zwei Beobachtungen, dass dieses Unterfangen mit einer doppelten Hypothek belastet ist: Wer möchte sich noch mit der Figur des Clowns auseinandersetzen, wenn dieser gegenwärtig als vornehmlich ‚böser' Clown auftaucht? Der Clown der Gegenwart erinnert mehr an eine soziopathische Horrorgestalt denn an eine sympathische Figur, die einen zum Lachen oder gar zum *Denken* bringt:

„Spitze, raubtierartige Zähne in einem weit klaffenden Mund, maliziös funkelnde Augen, die weiße Schminke blutverschmiert. (...) Dies ist das Bild des Narren, der sich an den Zeitgeist des anrollenden 21. Jahrhunderts ideal angepasst hat: des psychopathischen, blutrünstigen und anarchistischen Clowns der postmodernen westlichen Gesellschaft."[569]

Der das gegenwärtige Clownsbild dominierende *Evil-Clown-Mythos* lässt das Lehrstück zunächst als eine Themenverfehlung par excellence erscheinen.

Die zweite Herausforderung besteht darin, dass für junge Menschen in einer Zeit der Fragilität und Fragmentarität die Figur des Narren auf den ersten Blick wenig Identifikationspotential zu bergen scheint:

„‚Ich bin kein Clown' zitiert der Sozialwisssenschaftler Klaus-Peter Müller in einem Essay von der Lederjacke eines Jugendlichen. Das Bedürfnis, in dieser Welt ernstgenommen zu werden, Geltung zu besitzen – und sei es mit Gewalt –, ist wohl ebenso stark einzuschätzen wie der Wunsch nach Entrückung von den Nöten und Lasten des Alltags, nach Freiheit von Anpassung, Bewertung und Funktion, nach Entzünden am Funken göttlicher Freude, nach Herstellen von Begegnung jenseits aller Konventionen."[570]

In der Weigerung, sich als Clown zu sehen, ist für Annette Fried und Joachim Keller ein zutiefst menschliches Bedürfnis enthalten: In dieser Welt ernstgenommen zu werden. Gleichzeitig tradiert die Figur des Clowns jedoch

---

568 Ebd., 40.

569 Sharma, Lena, Phänomen Evil Clown, in: Weihe, Richard (Hrsg.), Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven (Edition Kulturwissenschaft 77), Bielefeld 2016, 241–265, 241.

570 Fried, Annette/Keller, Joachim, Faszination Clown, Düsseldorf 2003, 47.

eine weitere menschliche Sehnsucht durch die Zeiten: Der Wunsch, aus Konventionen auszubrechen. Gerade hier scheint dann doch eine mögliche Gesprächsbasis zur Lebenswelt junger Menschen aufzutauchen. Die clowneske Figur verkörpert eine Frage, die eine hohe Aktualität für Jugendliche und ihre Individuierungsprozesse enthält: Wie kann man besonders und individuell werden, ohne gleichzeitig von den anderen als *unnormal* und *verrückt* wahrgenommen zu werden? Der Clown symbolisiert sowohl die Möglichkeit einer ausgelebten Individuierung des Menschseins als auch das damit verbundene Risiko der Ausgrenzung aus dem Alltag der Normalität; er „steht für Besonderung und sozialen Tod, insgesamt für das Andersseins, um dessentwillen er bewundert und zugleich mit Verachtung gestraft wird“[571].

Der Clown zeigt sich als komplexe „philosophische Figur“, er ist „Ausdruck einer existenziellen Metapher“[572]. Dabei ist er jemand, der mit diesen Ängsten *spielerisch* umgeht und sich ihnen (in übergroßen Hosen) stellt – er weiß um seine Unfähigkeit, vollkommen *souverän* zu sein. Darin ist jedoch auch ein Befreiungspotential enthalten: Dieses *Wissen* um seine eigene Imperfektion verleiht ihm einen gelasseneren Umgang mit Phänomenen des Scheiterns. Die bildungspolitische Hoffnung besteht darin, dass diese Figur gerade auch gegenwärtig jungen Menschen zu denken und zu lernen geben kann.

Die erst Annahme, dass sowohl die Dominanz des *evil clowns* als auch die Herrschaft erfolgreich inszenierter *Souveränität* einen Zugang zu Narrationen des Clowns erschweren, kann somit nivelliert werden. Der Zugang zur Figur des Narren ist gegenwärtig zwar schwierig, weil die kulturell-gesellschaftliche Atmosphäre von einem Unbehagen dem Scheitern gegenüber durchdrungen ist; jedoch kann eine Beschäftigung mit der Figur des Narren oder des Clowns Gelegenheiten öffnen, um dieses Unbehagen zur Sprache zu bringen: Gemeint ist damit das gesellschaftliche Unvermögen, mit Erfahrungen des Scheiterns umzugehen bzw. die damit verbundene Tabuisierung von Erfahrungen des Scheiterns.

3.1.1.2. Die subversive Figur des Clowns

Die bleibend im Hintergrund schwebende Faszination dieser subversiven Figur gegenüber gilt es religionspädagogisch aufzugreifen: „Es gibt ein allgemeines Unbehagen, was den Erfolgszwang in der Gesellschaft und den Zwang zum Perfektionismus angeht“[573], so der Wiener Clown und Theatermacher Hubertus Zorell. „Die Leute spüren, dass die Clownerie in eine andere Richtung führt, dass sie den Trend zur immer perfekteren Perfektion konterkariert.“[574] Der Clown

---

571 Ebd., 47.

572 von Barloewen, Constantin/Raji, Rafiu/Weihe, Richard, Der Clown als konstruktiver Anarch, in: Weihe 2016, 127–147, 127.

573 Interview mit Hubertus Zorell, in: Die Presse (8. November 2018). URL: https://www.diepresse.com/5526613/clownfestival-gegen-den-zwang-zur-perfektion [Aufruf 14.3.2019].

574 Ebd.

nimmt diese zeitgenössische Herausforderung an; oder, in typisch clownesker Manier formuliert: „Wir setzen uns mit ernsten Sachen auseinander – nur eben mit unernsten Mitteln und mit unernsten Ergebnissen."[575]

In einer Auseinandersetzung mit der (existenziellen und gesellschaftlichen) Bedeutung der Figur des Narren, wie es dem Lehrstück in weiterer Folge zu Grunde liegt, kann offensiv dem Unbehagen an Gestalten des Scheiterns begegnet werden, welche offensichtlich in einer Kultur vorherrscht, in welcher das souverän-erfolgreiche Image eine nahezu glorifizierte Bedeutung inne hat. Wo Scheitern aus einer Kultur ausgelagert werden muss, damit ihre eigene Erzählung unbeschadet bleibt, dort kann gerade aus der Perspektive religiöser Bildung gefragt werden, ob Phänomene des Scheiterns nicht „aus dem Schatten eines Tabus"[576] herausgeholt werden müssen. Es gilt, soziale Räume zu schaffen, in welchen Erfahrungen des Scheiterns zu Wort kommen können – Narrationen können hierzu ein geeignetes Mittel darstellen, insofern sie einen Nachdenkprozess und ein Gespräch anzustoßen vermögen. Notwendig ist es dabei, Erfahrungen des Scheiterns erneut eine *Bedeutung* und einen *Sinn* zu geben – damit jene nicht „als Unfall, der eigentlich ausgeschlossen werden muss", interpretiert werden, „sondern als integraler Bestandteil von Lebensformen, Strukturierungsprozessen, Gesellschaftsentwicklungen insgesamt"[577].

Wir haben bereits im *Diskurs des Scheiterns* im ersten Teil der Arbeit darauf hingewiesen, dass gerade auch Jugendliche auf solche sozialen Räume angewiesen sind, in welchen das eigene Anderswerden ausprobiert, gewagt und spielerisch riskiert werden kann. Massimo Recalcati hat diese *Erfahrungen des Anderswerdens* als fundamentalen Bestandteil jugendlicher Subjektivierungsprozesse gekennzeichnet und auf die inhärente Verbindung zwischen diesen und Erfahrungen des Scheiterns verwiesen.

Die emanzipativ-politische Bedeutung dieses Prozesses besteht darin, dass dort, wo diesen Erfahrungen und Erzählungen Gehör geschenkt wird, auch Scheiternde zu Wort kommen. Jugendliche können in religiösen Bildungsprozessen zur Auseinandersetzung mit solchen Erzählungen eingeladen werden. Dabei kann den Zuhörer*innen etwas zu Bewusstsein kommen, das sie zu einer (protestierenden oder heimlichen) Solidarität mit den Erzählenden aufruft. Die religionspädagogische Hoffnung, die damit verbunden ist, besteht in der Annahme, dass damit ein Mittel zur Enttabuisierung und zur Besprechung von Erfahrungen des Scheiterns gegeben wird.

---

575 Ebd.

576 Kern 2017, 11.

577 Ebd., 11.

3.1.2. *Spuren des Narren in der christlichen Tradition: Clowneske Ressourcen des Christentums*

Ist der Narr bzw. der Clown jedoch überhaupt eine Figur, die in der christlichen Traditionsgeschichte seine Spuren hinterlassen hat oder stellt sie einen beargwöhnten und numinosen Fremdkörper für die christliche Religion dar? Damit ist die Frage geöffnet, ob Narrationen mit clownesken oder närrischen Motiven als eine verschüttete Ressource der jüdischen und christlichen Tradition zugänglich gemacht werden können. Ganz unterschiedliche Theolog*innen haben sich als Spurensucher*innen und (im Sinne Benjamins) Perlentaucher*innen in dieser Hinsicht engagiert und Fragmente des Narrentums aus den Sedimenten der christlichen Traditionsgeschichte an die Gegenwart gehoben. Drei Splitter aus diesem Diskurs werden nachfolgend benannt, insofern sich aus ihnen für die Konfiguration des Lehrstückes Impulse gewinnen lassen: (1) Närrische Elemente bei den Prophet*innen der jüdischen Tradition, (2) die messianischen Narren und ihr expliziter Wahrheitsanspruch in der paulinischen Tradition und (3) die Figur des Narren als ein Ort, an welchem sich die Herrlichkeit Gottes offenbaren kann.

(1) Die evangelische Theologin Gisela Matthiae verweist darauf, dass Spuren des Narren im alttestamentlichen Erbe tief verwurzelt sind, näherhin in der prophetischen Tradition des Judentums. Dort, wo das Absolute und Transzendente in die Immanenz des Weltgeschehens hereinbricht, verschiebt sich der Ordnungsrahmen der Weltwahrnehmung und des Weltumgangs; anders gesagt: Dieser Rahmen wird *verrückt*. Diese *Verrückungen* ereignen sich durch den Geist Gottes oder auch durch von Gott berufene Menschen.

Die Spur des Närrischen offenbart sich dort, wo diese Prophet*innen durch etwas motiviert werden, *was nicht mehr da ist*: Es ist die *Abwesenheit Gottes*, welche sie schmerzlich vermissen und die sich in der Gesellschaft durch einen Mangel an Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und Frieden ausdrückt. Nicht selten besitzen sie auch die Fähigkeit etwas zu sehen, *was noch nicht da ist:* Die prophetischen Visionen geben einen Einblick in den Raum der Möglichkeiten, in die konjunktive Form der Gegenwart, in das, was *auch* sein *könnte*. Sie überschreiten mithin den Rahmen der Gesellschaft in alle Richtungen. Diese ‚verrückten Perspektiven' machen sie nicht selten zu Außenseitern: Sie sehen die Dinge *anders* als ihre Mitmenschen, verhalten sich anders und verwandeln ihre Visionen in Botschaften. Diese Verrücktheit ist kein selbstgewählter Zustand, sondern Ergebnis einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Geist Gottes, für den sie offen sind – „ein Narr ist der Prophet und wahnsinnig der Mann des Geistes." (Hos 9,7) Die prophetische Figur des Narren verweist in ihrer ganzen Existenz auf die Erfahrungen des Scheiterns einer Gesellschaft, die er oder sie auf sich nimmt, sich kreativ einverleibt und protestierend zur Sprache bringt:

„[Es ist der Prophet Ezechiel, der] einen körperlichen Zusammenbruch [mimt], zu Boden stürzt, stöhnt und weint vor Schmerz (Ez 21,11 – 12), weil er Aufmerksamkeit erregen will. Und schließlich erreicht er sein Ziel und wird gefragt, was das Ganze zu bedeuten habe. In der Folge spielt und singt er mit einem Schwert, um deutlich zu machen, daß der Widerstand seines Volkes gegen Nebukadnezar sinnlos sein wird. (...) Jeremia griff zu anderen Mitteln: Er legte sich ein hölzernes Joch um und ging so tagelang als Sinnbild für die Unterdrückung seines Volkes umher (Jer 27). Doch auch ihm wurde kaum Glauben geschenkt. Die Hoffnung auf den Sieg war verlockender. Dann zerschmetterte er einen Krug, um zu sagen, daß Gott mit seinem Volk genau das auch vorhabe. Jesaja ging sogar drei Jahre lang nackt und barfuß als Zeichen des Sieges der Assyrer über Ägypten und Kusch umher.“[578]

Indem die Prophet*innen die herrschenden Praktiken im Namen Gottes radikal in Frage stellen (etwa: „Barmherzigkeit will ich, nicht Opfer“, Hos 6,6; oder die prophetische Vision der Hanna in 1 Sam 2,1 – 10) legen sie gleichzeitig die Wahrheit der gesellschaftlichen Zustände in drastischer Weise offen: „Der Prophet Amos hielt den Reichen Strafpredigten mit deftigen Worten, die wir heute kaum in den Mund zu nehmen wagen. Er nennt sie fette Kühe (Am 4,1), und schildert en Detail ihr verfressenes und müßiges Treiben. (Am 6)“[579] Die närrischen *Verrückungen* der herrschenden Normalität sind eingespannt in die biblische Vision eines „neuen Himmels und einer neuen Erde“ (Offb 21,1), die Gerechtigkeit und Frieden nicht voneinander lösen kann. Die ‚schwache‘ Autorität dieser Narren besteht darin, dass sie auf eine verdrängte Wahrheit der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Ordnungen und Hierarchien hinweisen.

(2) Ein anderer Theologe, der sich den Fragmenten des Narren in der christlichen Tradition zugewandt hat, ist der Theologe Walter Nigg. Anders als Gisela Matthiae betont er den Riss und die radikale Neuheit, die das Christentum mit dem Gedanken des Narrenhaften in die antike Welt eingeführt hat. Dieses Neue besteht für ihn in dem Bruch mit dem vorherrschenden antiken Ideal und Ziel des Menschseins: Ein *weiser Mensch* zu werden. „Das absolut Neue, das mit dem Christentum in die Welt gekommen ist, wird dem Menschen durch den Sturz des Ideals des Weisen eindringlich bewußt.“[580]

---

578 Matthiae, Gisela, Clownin Gott: Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart 1999, 283–284.

579 Ebd., 284.

580 Nigg, Walter, Der christliche Narr, Zürich 1993, 12. Nigg entwertet dieses Ideal des Weisen nicht; vielmehr macht er verständlich, warum dieses Ideal gerade in der Antike eine gleichsam „achsenzeitliche Anerkennung“ erfahren hat, die sich von China bis zum Orient und dem antiken Griechenland erstreckt. Im Idealtypus des Weisen wird eine erhabene Gestalt gesehen, die es sich anzustreben lohnt. Das Lebenswissen des Weisen, seine Nachdenklichkeit, vernunftgemäße Lebensform und Ausgeglichenheit werden in der Antike immer wieder mit höchsten (und göttlichen) Prädikationen gelobt. „Das Vorbild des Weisen, der die ungesunden Extreme vermeidet und überlegen Maß hält, ist von geschichtlicher Größe.“ (Ebd., 11.)

Gerade vor dieser Hintergrundfolie wirkt die „gewaltige Umdrehung“[581], die das Christentum in diese Logik einführt, wie ein Schock. Die Entthronung der Weisheit geht mit einer jesuanischen Aufwertung jener einher, die sich nicht gänzlich harmonisch in das antike Idealbild der Weisen einfügen: Kinder, Dirnen, Einfältige und Ausgestoßene, kurz: Die „Armen im Geiste“ (Mt 5,3). Nigg findet in der paulinischen Theologie – und nochmals fokussiert im ersten Korintherbrief – eine Ausarbeitung der *himmlischen Narrheit*, welche von der Auffassung beseelt ist, dass „die Weisheit dieser Welt Torheit bei Gott [ist]“ (1 Kor 3,19). Der Aufruf, ein Narr zu werden, ist dabei für Nigg „keine nebensächliche Bemerkung des Apostels, die ihm in einem unbedachten Moment entschlüpft ist; er führt geradewegs in die tragende Mitte der christlichen Botschaft“[582]. Paulus wagt es, dem Narren

> „einen positiven Wert zu verleihen, und erhebt ihn zu einem der Grundgedanken der neutestamentlichen Verkündigung: ‚Wir sind Narren um Christi willen‘ (1 Kor 4,10). In dieser kühnen und überkühnen Aussage enthüllt sich das verschleierte Antlitz des Evangeliums, in ihr werden jene Worte auf den Dächern gepredigt, die Christus seinen Jüngern ins Ohr geflüstert hat. Ein neues, nicht leicht zu begreifendes Selbstverständnis des Christen keimt auf und schließt doch eine der tiefsten Bestimmungen der Nachfolge Christi in sich“[583].

Auch wenn dieses christlich-närrische Selbstverständnis ‚nicht leicht zu begreifen‘ ist, so ist es doch nicht einfachhin unvernünftig.[584] Paulus beschreibt die Figur des Narren gleichsam als einen erkenntnistheoretischen Ort: Die christlichen Narren und Närrinnen entblößen mit ihrer Torheit die Wahrheiten der Welt und legen diese offen.

(3) Diese Verdeutlichung des närrischen Charakters der messianischen Gemeinschaft ermöglicht auch, in einem dritten Schritt die Verknüpfung von Narr und (göttlicher) Herrlichkeit zu verstehen: Ein letzter Splitter aus den mannigfachen Möglichkeiten, sich den Spuren des Narren in der christlichen Tradition anzunähern, verweist auf die *theologische Ästhetik* von Hans-Urs von Balthasar, in welcher dieser die Gottesrede wieder ästhetisch machen möchte und nach Spuren der Schönheit Gottes in der Welt Ausschau hält. In christlicher Perspektive

---

581 Ebd., 12.

582 Ebd., 16.

583 Ebd., 17.

584 Gerade im Kontext der heutigen Zeit wäre es ein gefährliches Unterfangen, die Narrheit bloß als Irrationalität und Lob der Unvernunft zu übersetzen; sie spricht von einer Wahrheit, die nie gänzlich logisch begriffen werden kann, sondern die zur (denkerischen und existenziellen) Auseinandersetzung damit provoziert. Kennzeichen der Durchkreuzung herrschender Logik und Rationalität ist hier das Kreuz. Nigg zitiert hier den afrikanischen Kirchenvater Tertullian: „Gottes Sohn ist gestorben – das ist erst recht glaubwürdig, weil es eine Torheit ist; er ist begraben und wieder auferstanden – das ist ganz sicher, weil es unmöglich ist.“ (Ebd., 13.) Wir treffen hier auf das Denken des Paradoxen, das Francois Jullien als wertvolle Ressource des Christentums für das Denken der Gegenwart bezeichnet hat. Vgl. Teil B, Kapitel 3.

findet Balthasar die göttliche Manifestation der Schönheit unüberbietbar in der Herrlichkeit des Jesus Christus verkörpert. Diese Herrlichkeit strahlt in die Epochen aus, bis in unsere Zeit hinein. Wo (theologisch) von der Schönheit und auch vom Menschen gesprochen wird, dort geschieht dies noch immer im Glanz der frohen Botschaft über die Menschwerdung Gottes.

Überraschenderweise kommt Balthasar gerade in dieser Suche nach der Herrlichkeit Gottes auf Erden auf die Figur des Narren zu sprechen. Balthasar spricht von einer Zeitgenossenschaft längst vergangener christlicher Narren und Närrinnen mit unserer Gegenwart. Für ihn sind es nicht die *klassischen Helden* der Antike oder die *Abenteurer*, welche auf uns Heutige noch eine Faszination ausüben können; dem antiken Helden geht diese Kraft ab, und eigenartigerweise schreibt Balthasar sie dem Narren noch zu: „Der klassische Held ohne seine Götter kann noch ‚schön' sein, herrlich ist er nicht mehr und wirkt bald langweilig"[585]. Die Herrlichkeit wird dabei zu einem Gradmesser, ob sich Menschen noch durch etwas ansprechen, faszinieren, befragen und verstören lassen können, ob es noch einen Glanz in unserer Gegenwart hervorrufen kann. Den clownesken Narrenfiguren, so Balthasar, umwittert auch heute noch „ein Glanz von unbewußter, ungewollter Heiligkeit"[586].

Balthasar erkennt eine tiefe Verwandtschaft zwischen dem Narren und dem (heutigen) Menschen, die uns über die Zeiten hinweg verbindet:

> „Eine Gestalt aber springt hervor, wenn man die Literatur vom Mittelalter bis heute schlicht fragt, was von ihr uns unmittelbar verwandt ist, was uns angeht, berührt, bewegt. Aus der Ritterwelt nur der Parzival, aus dem Humanismus das Lob der Torheit, aus dem Barock der Don Quijote und der Simplicissimus."[587]

Es sind närrische Figuren, die er hier als Gesprächspartner für den Menschen der Gegenwart nennt. Was kennzeichnet den Narren, dass er diese Fähigkeit besitzen könnte? Was eignet ihm, das in uns ein Echo hervorzurufen vermag? Es wird sich zeigen, dass es die Frage nach dem Menschsein ist, die der Narr uns neu aufdrängt. Der Narr prägt ein Menschenbild, das von einer Begegnung von Immanenten und Transzendenten spricht, welche nicht mehr direkt eingeholt, direkt repräsentiert und unmittelbar besprochen werden kann. Vielleicht ist es gerade diese Eigenschaft, welche in einer Zeit, in der eine (zu) direkte Rede von Gott oft unglaubwürdig geworden ist, eine Faszination für die säkulare Gesellschaft haben kann.

Der Narr bewegt sich zwar in der Sphäre der Heiligkeit, ist selbst aber kein Heiliger. Balthasar begründet dies theologisch durch den Verweis darauf, dass Narren sich selbst als Sünder verstanden haben (etwa Don Quichote), oder als Sünder überführt wurden (etwa Parzival). Doch gerade diese Sündhaftigkeit

---

585 von Balthasar, Hans Urs, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik (Band III/1) – Teil II: Neuzeit, Einsiedeln 1965, 494.

586 Ebd., 494.

587 Ebd., 493.

rückt ihn näher an das Menschliche. Es ist die Gebrochenheit des Menschlichen, welche der Narr verkörpert und das ihn von einer Vollkommenheit trennt. Balthasar kritisiert eine Gleichschaltung von Vollkommenheit und Heiligkeit, der Narr steht dem Heiligen näher „als der seine Vollkommenheit pflegende, moralisch geglückte Mensch“[588]. Die Figur des Narren vollzieht eine *Korrektur des Menschenbildes*, welches seinen höchsten Sinn darin sieht, sich über das Streben nach einer in-sich-geschlossenen Vollkommenheit (die oft verflacht moralisierend interpretiert wird) sich der Sphäre des Göttlichen annähern zu müssen.

Der Narr ist für Balthasar wie eine unter verschiedensten Ansprüchen zerrissene Gestalt, wie der verkörperte *Riss*, durch den ein Glanz des Göttlichen je neu momenthaft sichtbar werden kann. Dass dieser Glanz nicht an die Vollkommenheit gebunden ist, sondern sich im tiefsten Scheitern offenbaren kann, hat seinen fundamentalen Urgrund in der Menschwerdung Gottes selbst. Balthasar verweist hier auf Erasmus von Rotterdam und dessen *Lob der Torheit:* Die Menschwerdung wird dort als letzte, unverständliche Torheit beschrieben. Es sind zahlreiche Merkmale der christlichen Botschaft und der im Namen des Messias Versammelten, die von närrischen Elementen durchsetzt sind und die Erasmus beispielhaft anführt: „Die Eröffnung der Offenbarung an die Einfältigen, die Narrheit der evangelischen Räte, die Verkündigung der Kreuzestorheit durch einfältige und plumpe Boten“[589], der Esel (statt dem Hengst) als Reittier, die Taube (und nicht der Falke oder Adler) als Tier des Heiligen Geistes, „wozu paßt, daß er seine Erwählten für das ewige Leben Schafe nennt: ein dümmeres Tier gibt es ja nicht“[590]. Die Menschwerdung Gottes stellt die Weisheit dieser Welt auf den Kopf und setzt sie außer Kraft.

Die Figur des Narren ist eine mögliche Verkörperung, welche die Erinnerung an diese Herrlichkeit Gottes in der Geschichte aufrecht hält und über die Zeiten hinweg neu belebt. Wie Jakob am Jabbok mit Gott ringt, so ringt der Narr mit dem Scheitern, um sich darin auch neu kennenzulernen und mit einem anderen Namen den Weg fortzusetzen. Gerade außerhalb der ‚gelehrten Diskurse‘ schleicht sich so eine andere Form von Wahrheit über den Menschen und sein Menschsein in den christlichen Deutehorizont ein.

Auf drei Wegen wurde den Spuren des Narren in der christlichen Traditionsgeschichte nachgegangen: Von den alttestamentlichen Prophet*innen über das paulinische Nachdenken einer narrengleichen Existenz (zu welcher der Messias ruft) bis hin zur ästhetischen Deutung, dass in Figurationen des Narren sogar die Herrlichkeit Gottes durchscheinen kann. Auf diesen Spuren haben sich zahlreiche konkrete Biografien eingeschrieben, die wir im Dunkeln gelassen haben: Von Symeon von Edessa (ca. 550 n. Chr.) über Jacopone da Todi (1230–1306)

[588] Ebd., 494.
[589] Von Rotterdam, Erasmus, Lob der Torheit, zitiert nach: Balthasar 1965, 516.
[590] Ebd., 516.

bis hin zu literarischen Figuren wie Dostojewskis ‚Idioten'; den Titel *salós* (griechisch für: ‚der Narr') verliehen bekommen ein Markus aus Alexandrien (6. Jhdt.) und ein Andreas aus Konstantinopel (9. Jhdt.). Daneben gibt es noch ganze Gruppen von Narren, die in der russisch-orthodoxen Kirchentradition mit dem Titel ‚jurodiwyj', d.h. ‚Narren Christi', bezeichnet werden und die „vom 14. bis ins 16. Jahrhundert auf Moskaus Plätzen umherstreifen"[591].

Zum Gegenstand des Lehrstückes soll jedoch die Narration einer namenlosen Frau[592] werden, die als eine der ersten in der christlichen Tradition als ‚Närrin' (salé) bezeichnet wird. Ihre Spur taucht im 4. Jahrhundert auf. In der *Historia lausiaca* des Palladios von Helenopolis wird von einer Närrin erzählt, welche in der Küche eines ägyptischen Frauenklosters wirkt. „Am Anfang der Tradition, die den Rändern des Christentums die Spur einer Narrheit einprägt, steht diese Frau."[593] Diese Närrin, diese „Frau ohne Namen, die verschwindet, sobald sie erkannt wird"[594], begründet eine ganze Tradition von Narrenfiguren, die als Randgestalten die Entwicklung des Christentums mitbegleiten und -prägen.

Die Legende dieser Frau wird als zentrale Narration gewählt, um welche herum das Lehrstück konzipiert ist. Deshalb wird im folgenden *Durchgang durch die Welt des Textes* diese in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Da diese Erzählung selbst durch einen Splitter aus dem ersten Korintherbrief durchdrungen ist, wird im Rahmen einer intertextuellen Lektüre die ‚geheime Verwandtschaft' zwischen *Historia lausiaca* und dem ersten Korintherbrief zu berücksichtigen versucht. Im Lehrstück selbst werden anschließend Passagen aus dem ersten Korintherbrief so positioniert, dass sie die Lernprozesse der Schüler*innen bei der Erkundung der Welt des Textes erweitern und vertiefen.

3.2. Ein Durchgang durch die Welt des Textes

3.2.1. Historia lausiaca

Die *Historia lausiaca* ist eine aus dem 4. Jahrhundert stammende „Sammlung von Mönchsgeschichten"[595], die Bischof Palladius von Helenopolis zugeschrieben wird und die „frommen Männern und Frauen und ihrem Wirken gewidmet [ist]"[596]. Palladius berichtet in einer Vielzahl an Erzählungen über „ein breites Spektrum" der vielfältigen „Möglichkeiten der Lebensgestaltung", die in dieser

---

591 de Certeau 2010, 55. Zur Vertiefung vgl. dazu: Nigg 1993, de Certeau 2010, 55–57.

592 In bestimmten Überlieferungsvarianten bekommt sie jedoch auch einen Namen; Vgl. Wellhausen, Adelheid, Die Lateinische Übersetzung der Historia lausiaca des Palladius: Textausgabe mit Einleitung, Berlin/Boston 2003.

593 de Certeau 2010, 54.

594 Ebd., 55.

595 Wellhausen 2003, 3.

596 Ebd., 19.

frühchristlichen Zeit vorhanden sind: „Neben dem Lob des Einsiedlerdaseins", das im Mittelpunkt vieler Erzählungen steht, „fehlt jedoch nicht die Anerkennung der den Mitmenschen gewidmeten Barmherzigkeit"[597].

Die ausgewählte Geschichte findet sich im 34. Kapitel der Historia lausiaca. Sie erzählt von einer Närrin, die „in der Küche einer veritablen Frauenrepublik umher[irrt], eines ägyptischen Klosters mit vierhundert Nonnen, das Pachomios in Meine oder Tismenai in der Nähe von Panopolis gegründet hat. In dieser Person haben wir die erste Form dessen, was dann die ‚Narrheit um Christi willen' werden wird"[598]. Insofern de Certeau einer der wenigen Theolog*innen der Gegenwart ist, welcher diese Erzählung rezipiert und in sein Denken aufnimmt, wird im Folgenden weitgehend seiner Interpretation der Erzählung Raum gegeben. Zunächst soll jedoch die Erzählung selbst zur Sprache kommen:

> „In jenem Kloster war auch eine Jungfrau, die sich den Anschein gab, als ob sie verrückt und besessen sei. Darum hegte man allgemein solche Abscheu vor dieser, dass keine mit ihr essen wollte; sie aber hatte das freiwillig auf sich genommen. Sie irrte in der Küche umher, tat jede Arbeit, war sozusagen das Wischtuch des Klosters und erfüllte so, was geschrieben steht: ‚Dünkt sich jemand weise zu sein unter euch, der soll ein Tor werden, auf dass er weise werde!' Mit einem Lumpen hielt sie den Kopf umhüllt, während die anderen geschoren waren und Kapuzen trugen. So war sie angetan und versah den Dienst einer Magd. Keine von den vierhundert sah sie jemals essen während der vielen Jahre; sie setzte sich niemals zu Tische, genoss kein Stücklein Brot mit den anderen und war mit den Krumen vom Tisch und mit dem Wasser aus den Kochtöpfen zufrieden, das sie beim Spülen fand. Sie kränkte niemanden, murrte nicht, sagte weder viel noch wenig, obgleich sie beschimpft, geschlagen, verwünscht und verächtlich behandelt wurde. Es lebte zu jener Zeit am Porphyrgebirge der heilige Piterum, treubewährt in tugendhaftem Wandel. Zu diesem trat ein Engel und sagte: ‚Was bist du stolz auf deine Frömmigkeit und dein weltfernes Leben? Willst du ein Weib sehen, das frömmer ist als du, so geh nach dem Frauenkloster der Mönche von Tabennese! Dort wirst du eine finden, die einen Lumpen um den Kopf gebunden hat: diese ist besser als du; denn obgleich sie von dieser Menge alle Unbill erfährt, hat sie niemals ihr Herz von Gott gewendet; du dagegen sitzest hier, deine Gedanken aber schweifen in den Städten umher.' Obgleich er niemals die Zelle verlassen hatte, begab er sich zum genannten Kloster und bat die Lehrer, ihm den Eintritt zu gestatten. Ob seines ausgezeichneten Rufes und hohen Alters trugen sie kein Bedenken, ihn einzuführen. Er ging also hinein und wünschte alle zu sehen. Doch jene war nicht dabei. Er sagte zuletzt: ‚Stellt mir alle vor; es fehlt noch eine.' Sie sagten: ‚Eine haben wir noch drinnen in der Küche; aber die ist närrisch (*salé*).' Er sagte: ‚Führt sie herein; ich möchte sie sehen.' Sie gingen hinaus und sagten es ihr; doch sie weigerte sich; sie ahnte wohl, dass ihr Geheimnis verraten werde. Die anderen aber zogen sie mit Gewalt und sagten: ‚Der heilige Piterum wünscht dich zu sehen.' Sein Name war nämlich überall bekannt. Als er sie nun mit dem Lumpen am Kopf eintreten sah, fiel er ihr zu Füßen und sagte: ‚Segne mich!' Ebenso fiel ihm jene zu Füßen und sagte: ‚Segne du mich, Herr!' Da gerieten alle außer sich und sprachen zu ihm: ‚Vater, lass dich doch nicht zum Besten halten! Sie ist ja närrisch!' Da sagte Piterum zu allen: ‚Ihr seid närrisch; denn sie ist meine und eure Mutter – so nennt

[597] Ebd., 36.
[598] de Certeau 2010, 54.

> man jene, die ein Leben des Geistes führen -, und ich wünsche nur ihrer würdig befunden zu werden am Tag des Gerichtes.‘ Als sie das hörten, fielen sie jener zu Füßen, und jede gestand ein anderes Vergehen: die eine, sie habe sie mit Spülwasser begossen; die andere, sie habe sie geschlagen, so dass sie blaue Flecken bekam; wieder eine andere, sie habe ihr die Nase mit Senf bestrichen; kurz, jede hatte auf andere Weise tollen Übermut getrieben an ihr. Da betete Piterum für alle und ging. Weil aber jene nicht Ruhm und Ehre bei den Schwestern genießen wollte und die vielen Abbitten lästig fand, entwich sie nach wenigen Tagen aus dem Kloster. Wohin sie ging, wo sie sich verbarg und wo sie gestorben ist, hat niemand erfahren.“[599]

Etwas erregt Abscheu; *scheinbar* eine Verrücktheit. Es ist der Ausschluss von der Gemeinschaft mit den anderen, der zum Gegenstand der Erzählung wird: Keine andere will mit der Frau essen, sie wird nicht in den gemeinsamen Körper aufgenommen, der durch die Tischgemeinschaft symbolisiert wird Doch gleich der Beginn der Erzählung lässt die Leser*innen in einer Unsicherheit zurück: Ist diese Jungfrau verrückt oder ist diese Verrücktheit nur gespielt? Wenn dem so ist (und die Erzählung legt diese Interpretation nahe), dann stellt sich hier sofort die Frage: Warum sollte jemand sich diesen Anschein freiwillig geben bzw. auf sich nehmen, wo doch zunächst klar ersichtlich ist, welche Konsequenzen diese *närrische* und *verrückte* Existenz mit sich bringt? Ein Teil der Antwort muss an dieser Stelle schon vorweggenommen werden: Die Erzählung deutet diese Verrücktheit als einen ‚Dienst‘, den sie ‚freiwillig auf sich genommen‘ hatte.[600] Dieser Dienst wird biblisch begründet mit einem Rekurs auf den *ersten Korintherbrief*, welcher inhaltlich auf eine *Weisheit der Torheit* verweist. Worin diese Weisheit liegen wird, muss sich am Ende der Deutung zeigen.

Abstoßend ist diese ‚Verrücktheit‘ der Frau, und niemand im Kloster will mit dieser Frau zu tun haben, die *anders* als die anderen ist: Ihr Kopf ist ‚mit einem Lumpen‘ umhüllt, während die anderen ‚geschoren waren und Kapuzen trugen‘. Als ‚Wischtuch des Klosters‘ ist sie jene, die in der Küche umherirrt und dort die Arbeit erfüllt, ihren Dienst an den anderen versieht. Als Wischtuch ist sie aber auch jene, an der sich die anderen abputzen und die als Projektionsfläche für alles Abfällige herhalten muss: Sie wird beschimpft, geschlagen und verächtlich

[599] Ebd., 56–57.

[600] Bereits an dieser Stelle ist anzumerken, dass die Figur der Närrin in der Erzählung eine Rolle spielt, die ambivalent gedeutet werden kann: In gewissen spirituellen Traditionen (wohl auch schon der Antike) wird die Närrin im Sinne einer Leidensfrömmigkeit interpretiert, die jedoch nicht anders denn als masochistisch verstanden werden kann: Hier wird das Leiden als privilegierter Ort der Nähe Gottes verstanden und mit einer Opfer-Frömmigkeit verbunden, die fatale Auswirkungen mit sich bringen kann. Eine Konzeption, welche diese Narration didaktisch aufnimmt, muss eine solche mögliche Deutung ansprechen und problematisieren; im Lehrstück selbst wird in weiterer Folge eine konträre Deutung entwickelt, welche das närrische Moment stets auch als befreiendes und emanzipatives Moment anzusprechen versucht.

behandelt. In de Certeaus Interpretation sind paulinische Anklänge unüberhörbar. Die Frau ist für ihn jener „verächtliche Gegenstand, das ‚Nichts', das Abschaum ist (...) zwischen ihr und dem Abfall besteht kaum ein Unterschied"[601].

Doch dieses *Nichts* ist für die klösterliche Gemeinschaft hochrelevant: Durch die Arbeit der Närrin in der Küche ermöglicht sie jene Ordnung des Klosters, von der alle anderen vierhundert Nonnen leben: Sie bereitet die Mahlzeiten zu, putzt und räumt ab, damit die anderen Nonnen ungestört sich dem Alltag des Klosters und – wesentlich – dem Gebet widmen können. „Die Ausgeschlossene macht einen ganzen Kreislauf möglich."[602]

De Certeau verweist darauf, dass die Erzählung einen peniblen und durchdacht strukturierten Aufbau hat, die in zwei Gegensatzpolen, einem ‚Oben' und einem ‚Unten', kulminiert:

> „Da ist zum einen der erhöhte Ort, das Porphyrgebirge, Symbol und Institution des eremitischen Heroismus, ‚Residenz' eines Mannes, der bejahrter ‚Vater' ist (...); zum anderen ist da die Küche, ein ‚Drinnen' und ein Drunten, in der jenes namenlose Mädchen, die Närrin, sich aufhält. Zwischen diesen beiden Polen liegt die mittlere Zone einer ‚Menge' (vierhundert Frauen), die die Bühne des sprachlichen Austauschs (...) bildet."[603]

Dieses Oben und Unten, scheinbares Spiegelbild und hierarchische Strukturgabe einer Ordnung, muss zunächst als eine *unumkehrbare Ordnung* erscheinen: Auf der einen Seite die Küche eines Klosters in der Niederung, auf der anderen Seite die Stätte inmitten eines Gebirges. Abgebildet wird hier eine hierarchische Ordnung, die in der geografischen Bezeichnung symbolisiert ist. Alles scheint in dieser Welt klar geregelt, einem/einer jeden kommt seine/ihre Aufgabe und seine/ihre Rolle zu: Der weise Mann, ‚treubewährt und tugendhaft', thront über dem Geschehen, während die törichte Frau ihren Dienst in der Küche versieht.

Man könnte den nun hinzutretenden Engel als einen *Narren* bezeichnen oder als verrückt titulieren, indem er – wie auch die Propheten! – *etwas sieht, das augenscheinlich nicht da ist* (und dies in doppelter Hinsicht: Er sieht eine andere Realität hinter den vorherrschenden gesellschaftlich-religiösen Strukturen und er sieht das, was als ‚Nichts' gilt, die Frau in der hintersten Kammer des Klosters). Es ist ein clowneskes Element, das diesem Engel zukommt. Mit seinem Wort öffnet er einen Möglichkeitsraum[604]: Wäre es möglich, dass die Närrin weiser ist als du...?

---

601 Ebd., 57.
602 Ebd., 58.
603 Ebd., 58.
604 Hier zeigt sich exemplarisch, welche Kraft und Bedeutung der Sprache und dem Gespräch zukommen kann: Es wird in dieser (An-)Rede des Engels Welt zwischen den Menschen geschaffen, indem die bisher so Verschiedenen und Getrennten in eine gemeinsame Erzählung hinein geholt werden. Oder, wie de Certeau es formuliert: „Es selbst [das Wort, Anm.] spielt für den Rest der Erzählung die Rolle, die die Erzählungen in einem historischen System von Tatsachen spielen, nämlich neue, andere Räume zu öffnen." (Ebd., 59.)

> „Sein Wort [des Engels, Anm. D.N.] übersteigt die Trennung der Orte, die den Gipfel und die Niederung, den Mann und die Frau, den guten Ruf und die Verachtung, die Überlegenheit und das Umherirren usw. gegeneinanderstellen. Es ist ein Wort, das zuerst einmal ein Durchbruch ist. (...) So autorisiert der Botenengel (...) der die hierarchische Ordnung durchkreuzt, im Voraus die Überschreitung, die die Gegensätze vereinen wird.“[605]

Der Engel spricht: ‚Was bist du stolz auf deine Frömmigkeit und dein weltfernes Leben? Willst du ein Weib sehen, das frömmer ist als du, so geh nach dem Frauenkloster...‘ Er äußert eine Wahrheit, die Piterum zwingt, (wie Abraham) aufzubrechen und seinen scheinbar sicheren Ort (sicher im Sinne: er gibt ihm eine ausreichende Identität) zu verlassen. Walter Niggs Beschreibung vermag zu illustrieren, wie es Piterum in dieser Begegnung mit dem Engelswort möglicherweise ergangen ist:

> „Die Leute machen sich gewöhnlich von den Visionen falsche Vorstellungen. Zu oft sehen sie darin nur eine Bevorzugung (...) In Wirklichkeit lassen Entrückungen (...) die Menschen nicht nur unaussprechliche Süßigkeiten kosten. Sie dienen keineswegs bloß einer religiösen Selbstbefriedigung, wie die Draußenstehenden argwöhnen. Die Verzückung, die den heiligen Piterum überkam, war alles andere als schmeichelhaft. Sie zertrümmerte mit einem Schlag seine selbstgerechte, stolze Einbildung auf seine tugendsame Frömmigkeit. Wie in einem ungebetenen Spiegel sah (...) plötzlich Piterum (...) daß es mit seiner Christlichkeit trotz aller Weltfremdheit nicht zum besten bestellt sei. Piterum erlebte eine unangenehme Demütigung; es gereicht ihm einzig zur Ehre, daß er sich ihr beugte und sich nicht vor ihr in nutzlose Selbstrechtfertigungen flüchtete.“[606]

Auf diesem Gang in die Niederungen wird Piterum einer *Wahrheit* begegnen, die er an seinem angestammten Platz nicht erkennen konnte (auch wenn seine Gedanken in den Städten umherschweiften). Der Engel fordert ihn heraus durch ein Wort, das die Immanenz durchbricht. Michel de Certeau verweist darauf, dass die Wahrheit, die dieses Wort bringt, eine *göttliche* Wahrheit ist.

> „Es [das Wort des Engels, Anm. D.N.] allein [darf] sich erlauben, ‚Gott‘ zu nennen (er wird nirgendwo sonst im Text erwähnt), und es bedeutet für die Frau, die durch ‚einen Lumpen um den Kopf‘ (und nicht durch ihre Narrheit) gekennzeichnet ist, die Möglichkeit, dass ihre Verächtlichkeit, das Ergebnis eines Skandals, sich artikuliert als Ergebnis von Wahrheit (sie ‚ist besser‘) und als Ergebnis der Liebe (sie hat ‚niemals ihr Herz von Gott gewendet‘).“[607]

Das Wort des Engels führt auch zu einer Frage: Warum sollte man *seinen* Ort verlassen müssen, um eine Wahrheit erfahren zu können, die mit einem selbst zusammenhängt? (Das Wort ‚besser‘ stellt diese Assoziation und Relation her.) Wenn der Engel nicht eine spirituelle Logik einführen möchte, die sich an den Gesetzen des Wettbewerbes ausrichtet und orientiert, dann stellt sich die Frage:

---

605 Ebd., 58–59.
606 Nigg 1993, 29.
607 de Certeau 2010, 59.

Geht es dem Engel um das Richtigstellen einer ‚spirituellen' Rangordnung? Wie ist dieses *besser* zu verstehen? Folgt man de Certeaus Hinweisen, so führen diese Fragen auf einen Holzweg; sie erweisen sich bereits als zu kurz gegriffen. Die von de Certeau eröffnete Perspektive orientiert sich dagegen mehr an den *Prozessen der Überschreitungen*, die in der *Historia lausiaca* vorgenommen werden und die so charakteristisch für die antiken Formen monastischen Lebens sind.[608] Bereits das Verlassen von Gewohntem kann sich als ein Exzess abzeichnen, der die eigene Existenz tief prägt. Das Aus-sich-Herausgehen bedeutet das Überschreiten einer Grenze und geht mit dem Schwinden von Sicherheiten einher. Es ist der Übertritt in einen Raum der Fragilität, in welchem noch ungewiss ist, was passieren wird und dem deshalb eine neuschöpferische Kraft eignet.

Dieser Raum der Möglichkeiten wird als *möglicher Raum von Begegnungen* verstehbar. Piterum kann an einer göttlichen Wahrheit teilhaben, indem er sich in den Austausch mit den anderen (in dem Fall: mit der dienenden Frau) wagt. Dieses Wagnis lässt sein bisheriges Lebensmodell fraglich werden – und auch jenes der Närrin: *Beide* können nach der Begegnung nicht mehr so weiterleben als zuvor. Die Frau verlässt schon nach kurzer Zeit das Kloster, weil sie, so die Erzählung, ‚nicht Ruhm und Ehre bei den Schwestern genießen wollte und die vielen Abbitten lästig fand'.

Die Erzählung zeigt sich als durchzogen von einer Vielzahl an Bewegungen, Überschreitungen und überraschenden Wendungen, die ihre Teilnehmer*innen (die Nonnen, die Frau in der Küche, Piterum) mit sich reißen und in den Sog eines Über-sich-Hinausgehens zieht. Wahrheit ereignet sich in diesem Verlust von Altbekanntem bzw. im Mut, ex-zentrisch zu werden; sie scheint jenen „Punkt zu suchen (...) an dem der Fortschritt in der Weisheit und der Verlust der Besinnung in eins fallen"[609].

Welche Weisheit wird durch ‚Närrin' (aus dem Dunkel) ans Licht gebracht? Piterum tritt ins Kloster ein ‚und wünschte alle zu sehen. Doch jene war nicht dabei. Er sagte zuletzt: ‚Stellt mir alle vor; es fehlt noch eine.' Sie sagten: ‚Eine haben wir noch drinnen in der Küche; aber die ist närrisch (*salé*)'.'

Der aufgebrochene Einsiedler will die ganze Gemeinschaft sehen. Worin diese Gesamtheit der monastischen Gemeinschaft (und somit die kollektive Identität) jedoch besteht, darüber herrschen zunächst unterschiedliche Auffassungsweisen. Die Frauen stellen sich als Kollektiv vor, doch aus Piterums Perspektive ‚fehlt noch eine'. Die (kollektive) Identität des Klosters bekommt hier einen ersten Riss. Die Frauen weigern sich zunächst, das Verdrängte und Närrische ihrer Identität als vollwertigen, repräsentierbaren Teil herzuzeigen. Dieses ‚Verrückte' ihrer Identität, das im Inneren haust und werkt, ist auch nicht einfach an das Licht zu bringen; die Magd mit dem Wischtuch am Kopf wird mit Gewalt hervorgezogen.

---

608 Vgl. de Certeau 2010, 60.
609 Ebd., 60.

„Es kommt der Augenblick des gesprochenen Wortes (...) Er [Piterum] weist ihr [der Närrin, Anm. D.N.] den Platz zu, den er einnahm, den Platz des Segnens und des ‚Vater'-Seins, des Erster-Seins in einer Ordnung."[610] Piterum setzt seine ganze Existenz auf das Spiel, indem er seinen Ort dieser närrischen Figur überantwortet. Er fällt auf die Knie (d.h. er kehrt hier die Ordnung um), und bittet um den Segen (‚Segne mich!').

Auf diese „höchst überraschende"[611] Wendung der Geschichte scheinen die Nonnen nicht vorbereitet; die Närrin hingegen improvisiert eine feinsinnige Antwort. Sie spiegelt den Segenswunsch, jedoch *ein klein wenig anders*: „Doch eine Variante stellt sich ein. Sie antwortet nicht mit *abbas* (Vater), wie sie es müsste, da sie sich ja an einen Mönch wendet. Sie verneint diesen Titel aber auch nicht (...) Sie bleibt beiseite, bleibt different. Sie sagt: *kyrie*, Herr. Ein zweideutiger Terminus."[612] De Certeau verweist darauf, dass dieses kyrie ein „subtiles Spiel mit den Titeln und ihrer Uneindeutigkeit"[613] anzeigt. Kyrie kann einen spöttischen Gebrauch einer Respektsanrede anzeigen (wenn jemand sich größer macht, als er wirklich ist; dann würde die Anrede eine subtile Kritik an den *abbas* enthalten, der sich als Vater glaubt und im Stande anderen übergeordnet ist), aber auch auf Gott verweisen: *kyrios*, der Herr, „von dem ‚sie niemals ihr Herz [...] gewendet' hat"[614]. Wenn man beide Deutungsmöglichkeiten der Antwort der Närrin berücksichtigt, so ist sie jene, die den anderen mit einem ‚Spitznamen' bezeichnet und parodiert (insofern übt sie wirklich die Rolle einer Närrin aus!), ihn leichtfüßig aus seinem Stand herausholt und in die Knie zwingt. Sie wiederholt Piterums Worte, macht dies aber so geschickt, dass ihre Aussage die Kraft entwickelt, zum Nachdenken (über die eigene Identität?) anzuregen. Gleichzeitig – wenn mit kyrios *Gott der Herr* gemeint ist – spricht sie mit jemandem, *der nicht da ist* (also ist sie auf alle Fälle verrückt), oder genauer ausgedrückt, insofern er der Absolute ist (d.h. der von den Dingen Abgelöste). Sie verweist in ihrer Antwort auf eine andere Realität, welche die Dinge und die Menschen begleitet, und holt diese in das Geschehen herein. Die Närrin erweist sich hier als eine Mystikerin. „Über die beinahe komische Situation dieses gegenseitigen Wunsches, gesegnet zu werden, wunderten sich die verdutzt zuschauenden Nonnen aufs höchste. Sie konnten das Geschehen in keiner Weise begreifen"[615], und dies ist auch nachvollziehbar, da die Bedeutungsverschiebungen durch Piterum und die Närrin einen schwankenden Boden erzeugt haben, auf welchem diese Bedeutungen neu konfiguriert werden müssen.

610 Ebd., 61–62.
611 Nigg 2013, 29.
612 de Certeau 2010, 62.
613 Ebd., 62.
614 Ebd., 63.
615 Nigg 2013, 29.

Einfach zu akzeptieren ist dieses Schwanken jedoch nicht: ‚Da gerieten alle außer sich'. Zunächst versuchen die Nonnen, dieses Schwanken wieder auszugleichen, indem sie die (traditionelle) Ordnung wieder zu stabilisieren versuchen: ‚Vater, lass dich doch nicht zum besten halten! Sie ist ja närrisch!' Es scheint ihnen eine unmögliche Geste zu sein, die Piterum hier vollbringt. Doch das, was er angestoßen hat, ist unumkehrbar; zudem verstärkt er dieses Schwanken noch, indem er seine Worte bekräftigt und die Frau in der Küche als jene tituliert, welche *die Mutter von allen* ist: ‚Ihr seid närrisch; denn sie ist meine und eure Mutter – so nennt man jene, die ein Leben des Geistes führen –, und ich wünsche nur ihrer würdig befunden zu werden am Tag des Gerichtes.'

Die Weisheit, die Piterum sehen konnte, war in den Augen der Nonnen töricht. Und dennoch beginnen sie zu verstehen, worin diese Weisheit bestehen könnte. Diese Wahrheit ist ihnen nichts Äußerliches, und dennoch mussten sie ein ‚Außer-sich-Sein' erfahren, um sie erkennen zu können:

> „Es ist unser internes Geheimnis: eine Verrücktheit bei uns drinnen. Das Objekt der Verachtung erlaubt es der Institution als Familie, sich gemäß einem Gesetz zu konstituieren und zu manifestieren, dessen Formel lauten könnte: ‚Alle weniger eine', aber ‚eine', die die Erniedrigung oder die innere Narrheit ‚aller' trägt."[616]

Offenbar wird, dass das Närrische nicht auf ein Objekt projiziert werden kann (die Frau in der Küche wurde von ihnen als solches behandelt), sondern dass jeder dieser Nonnen etwas von der Verrücktheit inne war, was sie entspannt auf ein Äußerliches auszulagern gedachten, um sich selbst ‚rein' zu erhalten: ‚Als sie das hörten, fielen sie jener zu Füßen, und jede gestand ein anderes Vergehen: die eine, sie habe sie mit Spülwasser begossen; die andere, sie habe sie geschlagen, so dass sie blaue Flecken bekam; wieder eine andere, sie habe ihr die Nase mit Senf bestrichen; kurz, jede hatte auf andere Weise tollen Übermut getrieben an ihr.' Die Antworten der Nonnen geben zudem einen Hinweis auf die Gewalt, die dort vorkommt, wo dieses Närrische (unter innerem oder äußerlichem Druck) verleugnet bzw. ausgeblendet wird.

Diese aufgedeckte Spur gilt es, auch im Lehrstück an zentraler Stelle in den Diskurs mit den Schüler*innen einzubringen. Die Historia lausiaca eröffnet mit dieser Narration der ägyptischen Frau, die den „Erstlingsplatz unter den christlichen Narren"[617] innehält, den Schüler*innen eine Vielzahl an Möglichkeiten zum Nachdenken und zum *Theologisieren*.

Eine ungeheure (christliche) Provokation für alltägliche Vorstellungen von Frömmigkeit geht einher mit der Frage, welche Bedeutung und welche *göttliche* Wahrheit (und Herrlichkeit?) diejenigen verkörpern, die von der normalen Gesellschaft nicht einmal wahrgenommen werden und um deren Willen man sich

---

616 de Certeau 2010, 63.

617 Nigg 2013, 31.

höchstens zu schämen vermag. Es ist ein christliches Paradoxon, dass ein scheinbares Nichts, ein ‚Niemand', eine Frau, mit dem Wischtuch um den Kopf maskiert, die Wahrheit einer Gemeinschaft verkörpern und aufdecken kann. Die scheinbar Gescheiterte in der Küche, die es nicht geschafft hat, als ‚normale' Nonne ein monastisch geregeltes Leben zu führen, verkörpert den Hinweis auf jene Weisheit, die Paulus als ‚ärgerlich' gekennzeichnet hat.

Die Frage, die am Ende für die Leser*innen bleibt, zielt auf die Umgangsweise mit diesem ‚Nichts', das uns umgibt und das so oft die Lüge „unserer Wörter und unserer Geschichten"[618] ins Spiel bringt. Mit de Certeau könnte man eine konkrete Fragestellung benennen, welche diese Narration an die Leser*innen stellt und diese beunruhigt: „Wird der Leser, verlockt durch dieses ‚Nichts', selbst ein Narr werden, oder wird er, nach Hause zurückgekehrt, versuchen, wenn er es kann, zu vergessen, was ihm entzogen worden ist?"[619]

Die Närrin hebt in ihrer Verkleidung die Maskeraden der Nonnen, letztlich der Menschen, auf. Die Frau in der Küche hat die Selbstinszenierung und Selbstdarstellung der Nonnen durchbrochen, insofern sie gezeigt hat, dass sie mehr als ‚nur' Nonnen sind, dass es auch bei ihnen verrückte, spielerische bzw. närrische Elemente gibt, die nicht in diese Inszenierung einer *Nonne* einfach hin so leicht integriert werden können.[620] Diese *Enthüllung* hat sie mit ihrer Existenz bewirkt, und zwar dort, wo sich diese Nonnen an ihr *ausgelebt* haben, mit ihr ihren Spaß getrieben haben, sie beworfen und beschimpft haben. Die als einzige scheinbar Verkleidete (das Wischtuch um ihren Kopf) hat offenbart, dass die Identität der anderen ebenso nur Verkleidungen, d.h. *Maskerade*, sind.

In Bezug auf den Diskurs des Scheiterns eröffnen sich hier zwei Anknüpfungspunkte: Offenbart wird hierdurch einerseits die Unmöglichkeit, eine letztgültige Identität des Subjekts festzustellen (dies wäre die ultimative Projektion, insofern es sich hier dann immer sofort bloß um ein *Image* handelt, das es aufrechtzuerhalten und zu verteidigen, zu inszenieren gilt), andererseits die Unmöglichkeit, die *eigene* Identität ohne den anderen definieren zu wollen (dies wäre der ultimative Narzissmus). Beides wird beispielhaft an der Historia lausiaca deutlich, und beides ist dem Christentum am Beginn seiner Geschichte in das Stammbuch geschrieben.

---

618 de Certeau 2010, 65.

619 Ebd., 65.

620 Die Verdrängung dieses närrischen Elements und der Versuch, die eigene Identität rein zu halten, steht auch in einem Zusammenhang mit der latenten Aggressivität und Gewalttätigkeit der Nonnen, die auf die Frau in der Küche projiziert und dort ‚im Geheimen' ausgelebt wird.

3.2.2. *Der erste Korintherbrief*

Inspiriert ist diese Geschichte der Närrin wohl auf mannigfache Weise und gleichzeitig vielfältigen Erfahrungen geschuldet. *Eine* Inspiration wird jedoch für die Leser*innen explizit aufgedeckt, insofern ein biblischer Splitter in die Geschichte eingearbeitet und ausgewiesen wird. Als *Autorität* legt er somit eine bestimmte Perspektive der Deutung der Erzählung zu Grunde. Zur Erinnerung kann er hier nochmals zitiert werden: „Sie [die Närrin, Anm. D.N.] irrte in der Küche umher, tat jede Arbeit, war sozusagen das Wischtuch des Klosters und erfüllte so, was geschrieben steht: ‚Dünkt sich jemand weise zu sein unter euch, der soll ein Tor werden, auf dass er weise werde!'"[621]

Der Hinweis der Umkehrung von Weisheit und Torheit bezieht sich auf die paulinische Theologie des ersten Korintherbriefes. Dabei handelt es sich nicht um eine metaphysische Reflexion, sondern um eine *Antwort* auf die Situation der Korinther Gemeinde, d.h. um den Versuch, das Leben und das Drangsal der Gemeinde theologisch denkend zu verstehen und zu deuten. Als zeitlose ‚Spruchwahrheit' bleibt der Satz der Umkehrung von Wahrheit und Torheit unverständlich. Es ist daher notwendig, den geschichtlichen Kontext und das konkrete Ringen, das hinter diesem Ausspruch des Korintherbriefes steht, zu entfalten. Verbunden ist damit das Anliegen, Schüler*innen heute eine Möglichkeit zu geben, diese Transformation des Christentums bzw. dieses christliche Paradoxon überhaupt in Ansätzen *nachvollziehen* und nach seiner heutigen Relevanz *fragen* zu können. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer Exegese des Korintherbriefes als solchem, sondern auf einem Durchgang durch den Text, der es ermöglicht, den in die Historia lausiaca eingestreuten biblischen Splitter in seiner Bedeutung und Motivation verständlich zu machen.

Neben der Selbstvorstellung des Paulus (und seines Begleiters Sosthenes) stellt die Anrede der Gemeinde die Eröffnung des Briefes dar. Es sind „die durch den Messias Jesus geheiligten Menschen", an die sich Paulus wendet, jene, „die gerufen wurden, heilig zu leben" (1 Kor 1,2). Die Titulierung der ‚Heiligkeit' verweist auf die alttestamentliche Tradition, welche an die Heiligkeit des Volkes Israel anknüpft (vgl. Lev 19 – 20). Geheiligt wird das Volk durch die Anwesenheit Gottes, und auch Paulus verwendet den Begriff in dieser Weise: „Die Gemeinde ist der Ort der Gegenwart Gottes (1 Kor 3,16) und sie ist Leib Christi (1 Kor 12,12.27)."[622] Die messianische Berufung, in welcher auch die Gemeinde von Korinth steht, lässt diese zu einer neuen Gemeinschaft werden.[623]

---

621 Ebd., 56.

622 Schottroff, Luise, Der erste Brief an die Gemeinde in Korinth (Theologischer Kommentar zum Neuen Testament 7), Stuttgart 2013, 12.

623 Das Spezifikum der messianischen Gemeinschaften ist, dass sie aus den vorherrschenden gesellschaftlichen Zwängen und Ordnungen zwar ‚herausgerufen' sind, aber keine Sondergemeinschaft darstellen (keine Identität B annehmen). Klar ist allerdings: ‚Ihr' *kyrios*

Mit dem theologischen Topos der Heiligkeit stoßen wir unmittelbar in das Herz paulinischer Theologie vor: Die Gemeinde ist tatsächlich *Ort der Gegenwart Gottes*, seiner Heiligkeit und Herrlichkeit. Die berufenen Menschen von Korinth bilden einen gemeinsamen Körper, der auf die Anwesenheit Gottes verweist. Diese vollkommen überschwängliche Anrede der Gemeinde mag irritieren: Wer ist sie und durch welche Besonderheiten zeichnet sie sich aus, dass sie diese höchste (theologische) Würdigung erfährt?

Ein soziologischer Blick auf die Gemeinde von Korinth kann eine erste Antwort geben: 90% der Stadtbevölkerung Korinths lebten vermutlich am Existenzminium oder sogar darunter, womit sie eine ähnliche sozioökonomische Struktur aufwies wie zahlreiche andere Städte des römischen Reiches.[624] Eine Besonderheit Korinths ist jedoch eine „soziale und kulturelle Entwurzelung vieler Menschen in dieser Stadt“[625]. Gerade diesen Außenseiter*innen der Gesellschaft (insofern sie nicht die herrschende Elite repräsentieren) ist nun „die Zuwendung Gottes geschenkt worden“, sie sind sogar „reich geworden“ (1 Kor 1,4). Diese Aussage stellt bereits eine Spitzenaussage des Briefes dar: Die Zuwendung Gottes *(charis)* ist jenen gegeben, die „fast alle Analphabetinnen und Analphabeten“ sind, die nahezu ausschließlich körperliche Arbeit verrichten (sogar als Sklav*innen) und „nur eine geringe Ausbildung bekommen haben“[626]. Die Zuwendung Gottes, von der Paulus spricht, orientiert sich nicht an vorherrschenden gesellschaftlichen Normen. Vielmehr stellt sie eine *Befreiung* dar, indem sie mit der Zuwendung von Gaben einhergeht, die traditionell der herrschenden Elite zugesprochen werden: Die *Gabe der Sprache* (logos), die zum Verständigen und Sich-hörbar-Machen in der Gesellschaft von wichtigem Wert ist, und die *Gabe der Erkenntnis* (gnosis), welche traditionell an intellektuelle Fähigkeiten und Bildung geknüpft ist. Sowohl *Sprache* als auch *Erkenntnis* sind der Gemeinde in der Zuwendung Gottes verheißen. Diese damit zugesprochenen Fähigkeiten lassen die Frage entstehen, welche Erkenntnis diesen Im-Messias-Versammelten zukommt.

Diese spezifische Erkenntnis, von der hier die Rede ist, offenbart sich in dem Glauben an den Gekreuzigten. Der Gekreuzigte verschiebt und transformiert das bisherige Feld des Wissens, welches die Lebensorientierung der Menschen grundlegend prägt: „In einer römischen Stadt einem Messias als Befreier / *kyrios* zu vertrauen, der im römischen politischen Interesse gekreuzigt wurde, schafft

ist nicht der römische Herrscher, sondern Jesus der Messias (1 Kor 1,2). Diese fundamentale Spannung stellt jene Klammer dar, welche Paulus gleich zu Beginn des Briefes öffnet und die Situation der Gemeinde (und wohl auch ihre Probleme) beschreibt und verstehbar macht. Es ist nicht zuletzt eine politische Theologie, die Paulus hier entwickelt, die als Hintergrundfolie die Strukturen des römischen Imperiums hat.

624 Vgl. Ebd., 16.

625 Ebd., 16.

626 Ebd., 16.

andere Strukturen des Zusammenlebens und der Lebensführung als die der Herkunftsgesellschaft."[627] Diese Umstrukturierung des Wissens ist durch das „Wort vom Kreuz" (1 Kor 1,18) verursacht. Einen Gekreuzigten als neuen *kyrios* zu bezeichnen war deshalb nicht nur politisch gefährlich, sondern stellte auch die herrschende Logik auf den Kopf.[628] Welchen Anspruch hat dieses Wort, dessen öffentliche Verkündigung Ärgernis hervorbrachte und gefährden konnte oder als bloße Unvernunft, wenn nicht sogar als Dummheit angesehen wurde? (vgl. 1 Kor 1,23)

Zunächst ist es von entscheidender Bedeutung, dass das Wort vom Kreuz einen gewissen Sozialraum öffnet, einen Raum des Nachdenkens und des Sprechens: Das Kreuz fordert die Menschen auf, die Welt im Lichte dieses Ereignisses zu besprechen, es erzählt „von der Kreuzigung und den Kreuzigungen, von der Gewalt im Alltag der Gesellschaft. Dieses Erzählen macht die Gewalt sichtbar und bezeugt, dass Gott dieser Gewalt ein Ende setzt"[629]. Das Wort vom Kreuz ist nicht ungefährlich, und ihm ist eine besondere Wahrheit inne. Gleich einem Schlussstein stellt es jenen Ort dar, welcher anzeigt, auf welchen Verhältnissen die gesellschaftlichen Verhältnisse aufbauen und errichtet sind. Das noch so glänzend erscheinende Gebäude des Imperiums, das den Anspruch einer umfassenden *pax romana* beherbergt, zeigt sich – von diesen Orten des Kreuzes aus wahrgenommen – in neuem Licht. Die Möglichkeit einer neuen Wahrheitserkenntnis, die Paulus der messianischen Gemeinschaft zuspricht, wird von diesem Gedanken aus nachvollziehbar.

Im Kreuz wird deutlich, in welchem Maß der Erfolg einer Gesellschaft auf Gewalt und Unterdrückung aufbaut. Diese Wahrheit kann nicht gerne gehört werden, da sie die herrschenden gesellschaftlichen Praxen in Frage stellt. Nicht zuletzt deshalb ist das Wort des Kreuzes nicht zuallererst dazu geeignet, eine eigene Gemeinschaft zu *konstruieren*, sondern die Kraft, die davon ausgeht, ruft zur *De-Konstruktion* unterdrückender sozialer und menschlicher Verhältnisse. Es ist eine Kraft Gottes, die in diesem Wort des Kreuzes wirklich wird, und

> „damit definiert sich nicht eine Gruppe (die Glaubenden) als solche, die schon Gerettete im Sinne des kommenden Gottes und seines Richtens sind. Sie sind vielmehr

---

[627] Ebd., 28.

[628] Das Kreuz bzw. Kreuzigungen waren zudem ein politisch eingesetztes Herrschaftsinstrument des römischen Reiches. Nonkonformes Verhalten wurde auf schreckliche Weise bestraft und sollte anderen die Konsequenzen einer Illoyalität dem Imperium gegenüber aufzeigen und somit warnendes Beispiel sein. „Das römische Imperium hat die Kreuzigung zur politischen Disziplinierung der Bevölkerung, vor allem der versklavten Menschen aus den unterworfenen Völkern, benutzt. (...) Kreuzigung [war] eine reale Bedrohung für die Menschen, zumal für die unteren Klassen der Gesellschaft. Die Angst aufzufallen und der Druck, sich anzupassen, waren groß und hielten die Bevölkerung unter Kontrolle." (Ebd., 30.)

[629] Ebd., 33.

> befreit zum neuen Leben und zugleich Wartende; Auferstehende, die sich nach Gottes Heil für die ganze Erde sehnen“[630].

Dieser radikale Perspektivenwechsel ist durch das Eingreifen Gottes in der Geschichte bewirkt. Die Auferstehung Jesu und seine In-Macht-Setzung ist nur auf der zutiefst alttestamentlichen Linie von Gottes Barmherzigkeit zu begreifen, der sich für das Kleine und Schwache einsetzt.

> „Seht doch auf euch, Geschwister: Ihr seid gerufen. Es sind nämlich unter euch nicht viele Gebildete von ihrer Herkunft her, nicht viele Mächtige, nicht viele aus den Elitefamilien. Vielmehr hat Gott die Ungebildeten der Welt erwählt, um die Gebildeten zu beschämen; und die Schwachen der Welt hat Gott erwählt, um die Starken zu beschämen. Und die Geringen und die Verachteten der Welt hat Gott erwählt, die, die nichts gelten [das Münchener Neue Testament verwendet hier den Begriff: ‚das nicht Seiende erwählte Gott‘, Anm. D.N.], um denen die etwas sind, die Macht zu nehmen.“ (1 Kor 1,26 – 28)[631]

Paulus versucht diese neue Weisheit, die sich offenbart, der Gemeinde deutlich zu machen. ‚Seht doch‘, beginnt der Text: An euch selbst ist das Eingreifen Gottes in die Gewaltstrukturen sichtbar. Gott hat diejenigen gerufen, die in der Stadt Korinth ‚unten‘ sind – eine offensichtliche Parallele zur Historia lausiaca. Ungebildete, politisch Machtlose und Menschen, die schon durch ihre Herkunft auf die Verliererseite der Gesellschaft gehören; „‘Nichtse‘ aus der Perspektive von oben.“[632] Es zeigt sich eine paradoxe Wahrheit des Christentums: Das als *Nichts* geltende wird von Gott gerufen. Durch diese *klesis* (diesen messianischen Ruf) wird das Nichts hervorgehoben.

An dieser Stelle fallen entscheidende Würfel, wenn es um das Erfahrungsfeld des Scheiterns geht. Wie schon Abel von Kain aus dem Gesichtsfeld Gottes zu drängen versucht wird, d.h. wie schon Kain aus Abel ein ‚Nichts‘ zu machen versucht (und somit die Schöpfung Gottes, die gerade aus diesem Nichts das Seiende herausruft, gefährdet), so zieht sich durch die Geschichte der Menschen diese Gefährdung durch, solche ‚Nichtse‘ wieder und wieder zu erschaffen. Aus der

---

630 Ebd., 33. Aus paulinischer Sicht kann der Gekreuzigte nicht als der Gescheiterte angesehen werden. Jesus ist für Paulus in seinem Anspruch nicht gescheitert, vielmehr hat er als Messias eine neue Wahrheit offenbart, die eine Verschiebung für das Erfahrungsfeld des Scheiterns selbst mit sich führt. Es scheitern nicht diejenigen, die in ihrem Leben gekreuzigt werden (auch, wenn dies aus in der vorherrschenden Perspektive so erscheint), sondern jene, welche die Wahrheit des Kreuzes nicht sehen können, d.h. nicht sehen können, auf welchem Fundament die Gesellschaften mit ihren Logiken aufgebaut sind. Dort, wo es ein Kreuz gibt (wie immer dies auch aussehen mag), ist es Hinweis auf Gewalt und Unmenschlichkeit einer Gesellschaft. Für Paulus sind solche Verdrängungsversuche aber dazu verurteilt, *zugrunde zu gehen*: „Denn von der Kreuzigung zu erzählen gilt denen als unklug, die zugrunde gehen. Uns aber rettet es, weil es Gottes Kraft Wirklichkeit werden lässt.“ (1 Kor 1,18)

631 Die Übersetzung des Korintherbriefes stammt an dieser und an allen weiteren Stellen dieser Arbeit von Luise Schottroff, vgl. Schottroff 2013.

632 Ebd., 41.

Perspektive von Luise Schottroff steht dieser intertextuelle Verweis auf die Schöpfungserzählung im Hintergrund des Textes von 1 Kor 1,28:

> „In [1 Kor]1,28 klingt die Schöpfung aus dem Nichts an: Gott hat das Nichtseiende erwählt (1 Kor 1,28), er hat es ins Dasein gerufen (Röm 4,17). Gott macht die Toten lebendig, er schafft Leben aus dem Nichts. Paulus denkt bei der Schöpfungskraft Gottes nicht nur an die Erschaffung des Lebens in der Vergangenheit, sondern genauso auch in der Gegenwart. Was in Korinth geschah, als Gott Erniedrigte der Stadt zum Leib Christi zusammenfügte, ist Schöpfung aus dem Nichts, Auferstehung der Toten, Erhöhung der Erniedrigten."[633]

Paulus macht deutlich, dass es der messianische Ruf ist, der dieses scheinbare *Nichts* erwählt. Dabei werden die ‚sich rühmenden' Ordnungen der Herrschaftsgesellschaft, die „Weisheit der Welt" (1 Kor 1,21), beschämt. Eindrucksvoll fragt Paulus: Wie können die Verlierer*innen der Gesellschaft in diesem messianischen Licht noch als Gescheiterte bezeichnet werden? Paulus schreibt diese alltäglichen Identifizierungen um bzw. möchte diese dekonstruieren: Gott hat diese scheinbare Weisheit zerstört und als zu kurzsichtig offenbart (vgl. 1 Kor 1,19 – 20). Das Geringe, Verachtete und Schwache bekommt eine neue Aufmerksamkeit.

Dabei wird für diese Verachteten durch den Messias eine neue Lebensperspektive geschaffen. Es ist eine göttliche Macht, welche diese aus dem Scheitern herausreißt und ihnen eine neue Dignität zuspricht. Diese Dignität besteht darin, dass die Gerufenen eine Versammlung bilden, die Paulus als *Tempel Gottes* bezeichnet. In ihr ist *Gottes Geist* anwesend (1 Kor 3,16). Die vom Messias Gerufenen bilden zusammen mit ihm *einen gemeinsamen Körper*. (1 Kor 12,12 – 27): „Ihr seid der Körper des Messias" (1 Kor 12,27) Das Feiern dieser Weisheit vollzieht sich in der Tischgemeinschaft[634], wobei die mystische Sprache des Paulus nicht einfach allegorisch oder symbolisch zu verstehen ist, sondern ganz konkret die physische Existenz und die realen Körper der Menschen anspricht. Gleichzeitig zielt die Rede von einem kollektiven Körper auf die *Einübung eines barmherzigen Blickes*: Wo die anderen nicht von mir getrennt werden können, sondern mit mir gemeinsam im Messias *einen Leib* bilden, entwickelt sich auch eine Sorge für diese anderen. Wieder und wieder argumentiert und protestiert Paulus daher gegen die „Profilierungs- und Konkurrenzstrukturen, die Paulus für die Gemeinde als Machtstrukturen der Welt ablehnt."[635]

Die messianische Wahrheit, die für Paulus so offensichtlich ist, hat jedoch auch eine bittere Seite. Der messianische Ruf schützt die Gerufenen nicht vor

---

633 Ebd., 44.

634 „Der Becher des Segens, bei dem wir Gott segnen, bringt er uns nicht in die Gemeinschaft mit dem Blut Christi? Das Brot, das wir brechen, bringt es uns nicht in die Gemeinschaft mit dem Leib Christi? Wir Vielen sind Ein Brot, Ein Leib, denn wir haben alle Anteil an dem Einen Brot." (1 Kor 10,16 – 17)

635 Ebd., 68.

einer Ausgesetztheit den herrschenden Mächten gegenüber. Durch ihren Widerstand, der in der öffentlichen Rede vom Kreuz seinen Kulminationspunkt findet, machen sich Christ*innen verletzbar. Deswegen erscheint es vielen eine ‚Torheit', vom Kreuz öffentlich zu reden (1 Kor 1,18), da man sich dadurch nur selbst in Gefahr bringt. Dennoch beharrt Paulus auf dieser Notwendigkeit, weil es um das Aussprechen einer Wahrheit (*parrhesia*) geht, die nicht auf ein spezifisches Areal eingegrenzt werden kann, weder örtlich (etwa in einem sakral abgrenzbaren Raum) noch zeitlich (zu bestimmten Festzeiten). „Die Gemeinde verkörpert mit allen ihren Gliedern den Messias und handelt messianisch, nach innen und nach außen. Sie nennt die Gewalt öffentlich beim Namen und baut eine Gemeinschaft auf, die Gottes Gerechtigkeit verwirklicht."[636] Diese Wahrheit verkörpern die Gerufenen mit ihrer ganzen Existenz und gerade deswegen stehen sie unter einer *Bedrängnis (thlipsis).*

In einem eindrücklichen metaphorischen Bild versammelt Paulus die Existenz der Gemeinde von Korinth. Der Diskurs des Scheiterns wird in und durch diese Textstelle zutiefst umgeschrieben und neu gedeutet:

> „Mir kommt es aber so vor, als habe Gott uns Gesandte ans Ende der Prozession in die Arena gestellt, an den Platz derer, die zum Tode verurteilt sind; so werden wir zum Schauspiel für die Welt, für Engel und Menschen. Wir sind wegen des Messias unklug geworden. Und ihr, seid ihr die klugen Leute Christi? Wir sind schwach, und ihr, ihr seid stark? Seid ihr angesehen? Wir werden verachtet. Bis zu dieser Stunde leiden wir Hunger und Durst, wir laufen in Lumpen, werden geschlagen und sind obdachlos. Wir arbeiten hart mit unseren eigenen Händen; wenn wir beschimpft werden, segnen wir; wenn wir verfolgt werden, halten wir durch. Wenn wir verleumdet werden, stellen wir die Dinge freundlich richtig. Wie Kehrdreck der Welt [das Münchener Neue Testament übersetzt mit: ‚wie Abfälle der Welt', Anm. D.N.] sind wir geworden, Abschaum in den Augen der Leute, bis jetzt!" (1 Kor 4,9 – 13)

Das Bild, das Paulus hier für die vom Messias Gerufenen findet, verweist auf die römische Institution der als ‚Spiele' gekennzeichneten Massenveranstaltungen, die in den Arenen der großen Städte des Imperiums veranstaltet wurden. Diese Inszenierungen vor einem breiten Publikum hatten eine wichtige (sozialpolitische) Bedeutung, die nicht zuletzt darin bestand, Mord, Erniedrigung und Gewalt im Alltag der Bürger*innen zu verankern und diese daran zu gewöhnen. Darüber hinaus sollten die Massen „eine scheinbare Mitwirkung an großen Entscheidungen über Tod und Leben erleben und der Gewalt in den Arenen zujubeln. Wer diese Zustimmung zur Gewalt nicht mitmachte, war gefährdet, von Rom verfolgt zu werden"[637]. Es war der politisch sorgsam inszenierte Ort, an dem eine Mitwirkung des Volkes am politischen Geschehen möglich gemacht bzw. vorgetäuscht wurde. Diese Mitherrschaft der Massen wurde auf dem Rücken der ‚Letzten' der Gesellschaft ausgetragen. Zu diesen Leuten zählt Paulus auch die

[636] Ebd., 11.
[637] Ebd., 11.

messianische Gemeinschaft, insofern sie sich den Gewaltstrukturen der Gesellschaft zu entziehen versucht bzw. sich aktiv von diesen befreien möchte. Damit sind sie aber gleichzeitig „von Gott gesandt als die Letzten in der Gesellschaft. Man kann [sie] mit den Todgeweihten in den Prozessionen der gewalttätigen Massenveranstaltungen Roms vergleichen und identifizieren“[638]. Die Anspielung bezieht sich insbesondere auf die feierlichen Prozessionen, mit denen diese Inszenierungen in den Arenen und Amphitheatern begonnen wurden. „Da werden Menschen mitgeführt, von denen alle Zuschauenden und die Betroffenen schon wissen, dass ihr Tod zur Volksbelustigung für die kommenden Stunden geplant ist.“[639] Paulus wählt diesen drastischen Vergleich, da auch er und die Gemeinschaft die Erfahrung machen, öffentlich gedemütigt und verachtet zu werden. Aus der Perspektive der Opfer dieses Schauspieles ist die brutale Erfahrung der unmenschlichen Struktur dieser Gesellschaftsordnung eine tragische Erkenntnis. Die *Todgeweihten* sterben aus der Sicht des Publikums jedoch *zu Recht,* immerhin sind es Kriegsgefangene oder nach römischen Recht Menschen, die ein Verbrechen begangen haben, deren Tod als Abschluss des Spektakels den je neuen Höhepunkt darstellt. „Nun ist die Welt angeblich für das Publikum wieder in Ordnung, denn die ‚Bösen‘ sind vernichtet.“[640]

Die messianische Gemeinschaft verkörpert eine narrenhafte Wahrheit und Weisheit, die das Drama und die Ungerechtigkeit solcher Ordnungen aufdeckt. Ihr kommt zwar weder weltliches Ansehen noch Stärke oder eine weltliche Klugheit zu; sie laufen ‚in Lumpen‘ herum und werden geschlagen, ausgelacht und verspottet. Will man in ihrem Erbe stehen, fordern sie zumindest dazu auf, den Diskurs des Scheiterns *ein klein wenig anders* zu betrachten.

3.3. Dramaturgische Notizen

Die konkrete Fragestellung, welche die Gestaltung und die Dramaturgie dieses Lehrstückes leitet, lässt sich folgendermaßen fassen: Welche *Verrückungen* im Diskurs des Scheiterns der Schüler*innen ergeben sich in einer Begegnung mit den „Narren um Christi willen“ (1 Kor 4,10) – in exemplarischer Auseinandersetzung mit der Erzählung der Närrin der Historia lausiaca? Die Fragestellung ist relativ breit gefasst und folgt dem *Prinzip des Exemplarischen*, welches „die didaktische Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die Auswahl der Inhalte bzw. der Themen“ lenkt und eben exemplarische inhaltliche „Problemstellungen“ bearbeitet, „die für ein Fach grundlegend sind“[641].

638 Ebd., 69.
639 Ebd., 68.
640 Ebd., 68.
641 Englert 2013, 65.

Es wurde deutlich, dass auf den Spuren der christlichen Narrheit bis in das Herz des Christentums gelangt werden kann. Damit stellt die Auseinandersetzung mit christlichen Narrenfiguren einen didaktisch ausgestaltbaren Weg dar, der einen christlich gefärbten Blick auf das Erfahrungsfeld des Scheiterns eröffnet und eine ‚verrückte' Deutung desselben möglich macht. Im Paradox, dass in der Torheit eine göttliche Weisheit verborgen ist, wird eine christliche Ressource für religiöse Lernprozesse geöffnet und aufs Spiel gesetzt – eine Ressource, die nicht einfach einer rationalen Logik entspringt.

Das Lehrstück öffnet in einem ersten Schritt *Verstehensmöglichkeiten* für die Bedeutung der Figur des Narren/der Närrin und versucht in einem zweiten Schritt die *Relevanzfrage* für heutige Lebenskontexte in den Lernprozess einzubringen.

Aus dramaturgisch-fachdidaktischer Perspektive ist es bedeutsam, dass es für den Lernprozess nicht darum geht, die Figur der Närrin als Ideal einer christlichen Frömmigkeit zu positionieren bzw. diese zu einem solchen zu verklären. Vielmehr wird eine Inszenierung vorgeschlagen, welche *den Text selbst zum Sprechen bringen möchte* (und nicht eine abstrakte, moralische Lehre aus der Erzählung zieht). Dazu ist es notwendig, in den Text einzutauchen und in ‚die Geschichte hineinzugeraten' (Dressler): Es gilt, die Dynamiken, Umkehrungen, sich transformierende Beziehungen und Reaktionen der an der Narration Beteiligten in den Fokus der Aufmerksamkeit der Lerngemeinschaft zu stellen. Diese hohe Aufmerksamkeit für die Konflikte, Beziehungen, Motivationen und Inspirationen, welche die Figuren der Erzählung begleiten und vorantreiben, soll Schüler*innen eine Möglichkeit geben, eigene Fragen und Überlegungen an den Text heranzutragen und dazu motivieren, über den Sinn dieser Erzählung gemeinschaftlich nachzudenken. Das Lehrstück möchte gezielt Türen öffnen, in welchen auch die Frage nach Deutungen des Scheiterns zu Wort kommen kann und die Lerngemeinschaft herausgefordert wird.

Dramaturgisch gilt es den Lernprozess so auszugestalten, dass *an* und *mit* den Figuren der Erzählung gelernt werden kann, diese jedoch nicht einfach als *idealisiertes Vorbild*, dem es zu entsprechen gilt, didaktisch inszeniert werden. Der wichtigste Kritikpunkt gegen ein solches statisches (und hochgradig moralisierendes) Vorbildlernen besteht darin, dass es nicht zur Selbstwerdung und daher nicht zur Mündigkeit des Subjektes beiträgt, sondern auf Imitation und Nachahmung abzielt und letztlich in einer „Angleichung an das Andere"[642] aufgeht und damit das Subjekt entmündigt. Andrea Lehner-Hartmann spricht von der Ambivalenz sogenannter mimetischer Lernprozesse, die zur reinen Anpassung führen können und dabei „die innere Entwicklung des Subjekts" blockieren, da letztlich ein „Scheitern am Idealbild vorprogrammiert ist"[643]. Ein so verstandenes Nachahmungslernen wird der „eigenen Unverwechselbarkeit, dem einmaligen An-

[642] Lehner-Hartmann 2014a, 81.
[643] Ebd., 86.

und Ausgesprochensein durch Gott“[644], das dem Menschsein zu Grunde liegt, nicht gerecht.

Das Potential mimetischen Lernens besteht jedoch darin, dass im Versuch des Nachvollziehens und Verstehens der Handlungs- und Beweggründe von anderen „ein nicht-instrumenteller Zugang zu anderen Menschen gelernt werden [kann]“[645]. Zielpunkt eines solchen mimetischen Lernens ist daher eine „nicht-idealisierende (...) Auseinandersetzung mit Menschen, die Außerordentliches geleistet haben“[646]. Entgegen einer Suche nach Ähnlichkeiten zu den verhandelten Figuren gilt es, didaktisch auch die bleibende *Differenz* zum Vorbild herauszustreichen: Ein Vorbild habe auch Raum zu geben – „Raum für Fragen, für Wissen und für Mündigsein. Es muss Menschwerdung ermöglicht werden“[647].

Auch für dieses Lehrstück gilt es, *Verstehensprobleme*, fruchtbare und strukturierende *Oppositionen*, mögliche *Fokussierungen* und sinnvollen *Komplexitätssteigerungen* zu antizipieren und damit Eckpfeiler für die didaktische Gestaltung und Dramaturgie des Lehrstückes festzumachen.

3.3.1. Mögliche Verstehensprobleme

1) Die Figur des Narren bzw. des Clowns ist eine komplexe Figur, die eine lange kulturgeschichtliche Tradition hat. Die Dominanz des evil-clown-Mythos in den gegenwärtigen Lebenskontexten und die Gleichsetzung des Clowns mit einer Figur der Lächerlichkeit versperrt eine unmittelbare Möglichkeit, diese Figur für religionspädagogische Bildungsprozesse direkt aufnehmen zu können. Für das

---

644 Ebd., 86.

645 Wulf, Christoph, Mimetisches Lernen, in: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim 2007, 91–101, 100.

646 Lehner-Hartmann 2014a, 85.

647 Ebd., 86. Vgl. auch zum destruktiven Potential religiöser Vorbilder: Ammicht Quinn, Regina, Risiken und Nebenwirkungen: Wann sind Vorbilder „gut“? Anthropologische und theologische Überlegungen, in: Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Rickers, Folkert/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 24), Neukirchen-Vluyn 2008, 65–75. Auch mimetische Lernprozesse müssen einen Frageraum öffnen; das lernende Subjekt gerät hier ins Schwanken, indem das eigene Selbst-, Sinn- und Weltverständnis in dieser Auseinandersetzung mit diesen Alteritäten aufs Spiel gesetzt wird. Der Sinn kommt jedoch nicht einfach von dieser Alterität, sondern erst in Auseinandersetzung mit ihr. Wo dies in einem unmittelbaren Zusammenhang gedacht wird (die Orientierung am Vorbild verleiht Sinn), bekommt diese Orientierung einen totalitären Charakter. Andrea Lehner-Hartmann verweist darauf, dass totalitäre Figuren keinen Raum des Lernens öffnen: „Totalitär wirkt ein Vorbild dann, wenn es Antworten gibt, ohne dass es Raum für Fragen lässt, weil diese als Zeichen des Unglaubens gesehen werden, das einen Perfektionismus vorgibt, der jegliche Nachahmung nur defizitär erscheinen lässt und der keine Anfragen an das Vorbild zulässt.“ (Lehner-Hartmann 2014a, 85.)

Lehrstück ist es hilfreich, wenn diesen Abneigungen, (Vor-)Urteilen und Wahrnehmungen der Schüler*innen gegenüber der Clownfigur Raum gegeben wird, damit diese auch besprochen werden können. Eine *kleine Phänomenologie der Narrenfigur* als kulturtheoretischer Impuls vor der Auseinandersetzung mit der Historia lausiaca erscheint als notwendig, um Schüler*innen die Möglichkeit zum *Umlernen* zu eröffnen und ihnen damit überhaupt einen Zugang zur Frage nach der Bedeutung der Narrenfigur in der christlichen Tradition zu geben.

2) Die Narration der Historia lausiaca entstammt einem frühchristlichen Denkuniversum. Ihre Sprache und Welt ist den Schüler*innen mehrfach fremd: Sie verwendet Begriffe wie ‚Einsiedler', ‚Frömmigkeit' und spricht von einer klösterlichen Welt, die heute höchstens noch ein exotischer Bezugspunkt für die meisten jungen Menschen darstellt. Als Hilfestellung kann hier ein kleines Vokabular erarbeitet bzw. von der Lehrperson zur Verfügung gestellt werden, die eine Einführung in diese Begrifflichkeiten und deren Bedeutung gibt.

Weitaus komplexer verhält es sich mit der literarischen Gattung des Textes. Wir können die Erzählung der Historia lausiaca – in Anlehnung an die Arbeit Wellhausens – als *frühchristliche Legende* verstehen. In der Alternative *fact or fiction* werden Schüler*innen vermutlich diese Erzählung sehr schnell dem fiktionalen, d.h. also auch *unwahren* Bereich zuordnen und nach der Relevanz dieser Erzählung fragen. Hilfreich ist daher eine literarische Standortbestimmung im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Text: Es gilt, die literarische Gattung der Legende Schüler*innen zugänglich zu machen. Wenn diese Legende vorschnell am Maßstab historischer Wahrheit gemessen wird, verfehlt sie sowohl ihre Möglichkeiten als auch ihren Anspruch. Hubertus Halbfas weist in seiner *religiösen Sprachlehre* darauf hin, dass Legenden heutzutage vorschnell mit etwas völlig frei Erfundenem assoziiert werden. Hilfreich für das Verständnis der Legende könnte es sein, wenn den Schüler*innen deutlich wird, dass hinter dieser literarischen Gattung sehr wohl auch ein Geschichtsbezug stehen kann – sie aber auch „Szenen beschreiben [können], für die sich ein geschichtlicher Rückhalt nicht finden lässt, wobei es offen bleibt, ob solche Szenen in einer höheren Weise nicht doch als eine Verdichtung komplexer historischer Erfahrungen gesehen werden müssen"[648]. In ihr können sich „komplexe biographische oder zeitgeschichtliche Erfahrungen konzentrieren"[649]. Die Legende „befasst sich mit den erlebten Ereignissen in einer anderen Weise, als es die nur faktenbezogene Erinnerung tut"[650]. Eine Legende ermöglicht keinen faktenbasierten Blick, wie dies etwa ein historischer Bericht könnte; sie stellt keine alternative Wahrheit dar, sondern versucht, die komplexe Wirklichkeit mit einer anderen Sprachform zu erfassen und zu beschreiben. Ihr Interesse liegt in der Erfassung einer *Vorbildfigur*, die

---

648 Halbfas, Hubertus, Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012, 148.
649 Ebd., 149.
650 Ebd., 146.

„für das eigene Leben [der Leser*innen] maßgeblich werden kann. Insofern ist das die Legende errichtende Interesse ein moralisches (...) es geht freilich nicht um ethische Erörterungen, sondern um ein Vorbild, das die Legende zur Nachfolge vorstellt. Man kann deshalb Legenden auch als Nachfolgegeschichten verstehen."[651]

Als Nachfolgegeschichten können sie die Frage nach (gutem) Leben zur Sprache bringen, gleichzeitig ist dabei didaktisches Fingerspitzengefühl gefragt; auch Halbfas verweist darauf, dass Legenden auch heute noch „nur noch pädagogisch instrumentalisiert [...], mit einer oft schwer erträglichen Herausstellung ‚tugendhaften' Lebens"[652] in religiösen Bildungsprozessen Eingang finden. Auf dem literarischen Genus der Legende liegt deshalb auch eine (religionspädagogische) Hypothek, insofern sie im Kontext der Gegenwart die Frage nach gutem Leben auf eine reine Anpassung eines idealisierten Vorbildes verengt, worauf bereits mit Andrea Lehner-Hartmann hingewiesen wurde.

3.3.2. Oppositionen

Für dieses Lehrstück scheint es sinnvoll, nach Oppositionen zu suchen, die innerhalb der Erzählungen zu finden sind und die deren literarischen (und theologischen!) Motor darstellen.

- Für die Historica lausiaca ist die Opposition offensichtlich: ‚oben', auf dem Berg, ist der fromme Mann Piterum zu finden, ‚unten', in der Küche, versieht die unbekannte Magd ihren Dienst. In der Erzählung bringt der Engel selbst diese Opposition zwischen den beiden Figuren zur Sprache; für die Lerngemeinschaft kann der Fokus auf dieser Opposition hilfreich sein, um die Figuren zum Sprechen zu bringen und um die Dynamik der Erzählung nachvollziehen zu können.
- In der Passage 1 Kor 4,9 – 13 verwendet Paulus für die Auseinandersetzung der messianischen Gemeinschaft mit dem römischen Imperium ein dramatisches Bild: Der ‚Abfall' der Welt, die ‚Nichtse' der Welt sind ‚wie in eine Arena gestellt' und stehen damit in Opposition zu denjenigen, die diesem ‚närrischen' Treiben zusehen, die darauf herabsehen. Insofern in diesem Bild sowohl eine Opposition metaphorisch verdichtet zu Tage tritt und sich in dieser Passage grundlegende Einsichten der paulinischen Theologie versammeln, scheint auch diese Stelle aus fachdidaktischer Sicht gut als Opposition ‚inszenierbar'; sie tritt dabei mit dem Anspruch auf, grundlegende Fragen zum paulinischen Verständnis der *Narren um Christi willen* zu evozieren.[653]

---

[651] Ebd., 148.

[652] Ebd., 143.

[653] Obwohl in beiden Erzählungen Narrengestalten als Oppositionsfiguren deutlich werden, gilt es jedoch daran zu erinnern, dass diese gleichzeitig einem oppositionellen Denken entgegenstehen: In christlicher Perspektive hat der Narr keine eigene Identität (Identität

3.3.3. *Fokus*

Der Fokus dieses Lehrstückes liegt auf dem Versuch, die Figur des Narren in ihrem Wahrheitsanspruch, den sie in christlicher Perspektive innehat und verkörpert, nachvollziehbar zu machen. In diesem Versuch sind zwei Stoßrichtungen enthalten, die es beide für den Lernprozess der Schüler*innen zu entfalten gilt: (I) Gott *solidarisiert* sich im Messias mit den ‚Gescheiterten' einer Gesellschaft und (II) spricht denen eine absolute *Würde* zu, welche aus den Logiken der herrschenden Ordnung herausfallen.

Verdeutlicht werden diese beiden Stoßrichtungen durch jenes biblische Paradoxon, das in die Narration der *historia lausiaca* eingewebt ist und ihr zu Grunde liegt: „Denn die Weisheit dieser Welt ist Torheit bei Gott" (1 Kor 3,19). Wenn Francois Jullien als möglichen Beitrag der jüdisch-christlichen Tradition für zeitgenössisches *Denken* die Arbeit an paradoxalen Figuren hervorgehoben hat[654], dann versucht dieses Lehrstück diese Anmerkung aufzunehmen und in einen religionspädagogischen Bildungsprozess zu übersetzen. Das genannte Paradoxon soll im Laufe des Lernprozesses anhand der Auseinandersetzung mit der Erzählung der Närrin zugänglich gemacht werden. Das Augenmerk ist dabei darauf zu legen, dass dieses Paradox als Interpretationsschlüssel konkreter menschlicher Biografien deutlich wird. Es verkörpert nicht einfach eine abstrakte Wahrheit, die etwas Absurdes ausdrückt. Im Paradox wird in „scheinbaren Widersprüchen eine tiefere Wahrheit veranschaulicht"[655]. Es ist daher als Versuch zu sehen, menschliche Erfahrung zur Sprache zu bringen – gerade auch, wenn diese in den sprachlichen Logiken des herrschenden Alltags nicht aufgeht.

B), die er gegen andere verteidigen müsste, sondern *ironisiert* herrschende Umgangsformen und *deckt* diese *auf*. Der Narr *verschiebt* die vorherrschenden Vorstellungen und taucht diese in ein neues Licht; damit lässt er sich nicht einfach in Gesellschaften integrieren, bildet dazu aber auch keine völlige Opposition. Die Figur des Narren ist immer erst in Relationen zu verstehen (zu anderen Menschen, zur Gesellschaft, zur kulturellen Atmosphäre einer Zeit) und daher immer auch schon in *Verbundenheit* zu den anderen; oppositionell und eine *Differenz* ist er nur insofern, als er Bedeutungen in diesen relationalen Referenzrahmen immer wieder *ein klein wenig* verschiebt.

654 Vgl. dazu: Teil B, Kapitel 3.

655 Ebd., 169. Halbfas bringt die Bedeutung dieser Sprachform zum Ausdruck, die nicht einfach wegrationalisiert werden kann: „Die paradoxe Rede ist kein Ausdruck sprachlicher Unbeholfenheit, die sich so widersprüchlich artikuliert, etwa weil andere Formulierungen möglicherweise nicht gelingen. Vielmehr gibt es Sachverhalte und Beziehungen, die sich angemessen nur in einer paradoxen Wendung zum Ausdruck bringen lassen. (...) Ein logischer Widerspruch liegt dem Paradox nicht zugrunde, wohl aber ein Moment über alle Vernunft hinaus. Wer das christliche Paradox bejaht, übernimmt nichts Absurdes, das sich im Sprachspiel der gegenständlichen Vereinfachung nicht ausdrücken lässt, weil es darin falsche Eindeutigkeiten annähme und das Mysterium jedem Missverständnis preisgäbe." (Ebd., 173.)

3.3.4. *Sinnvolle Komplexitätssteigerungen*

Es ist deutlich geworden, dass die Figur des Narren gerade auch in christlicher Perspektive bereits eine sehr komplexe Figur ist; der Fokus wird vermeintlich eher darauf liegen, den Schüler*innen die Bedeutung dieser Figur zugänglich zu machen als die Komplexität zu steigern.

Wenn jedoch Hans Urs von Balthasar von einer Verbindung zwischen der Herrlichkeit Gottes und der Figur des Narren spricht, so stellt sich die Frage, ob dieser theologische Impuls nicht doch komplexitätssteigernd eingebracht werden soll. Dafür sprechen zwei Gründe: Zum einen wird im ersten Korintherbrief dieser Terminus verwendet; die *Herrlichkeit Gottes* wird als in der messianischen Gemeinschaft gegenwärtig von Paulus hervorgehoben. Die explizite Hervorhebung der Verbindung von Herrlichkeit und Narrentum, die wir bei Balthasar finden, kann diese Umschreibungen des Korintherbriefes auf den Punkt bringen; fokussiert und verdichtet in diesem einen Gedanken kann diese Verknüpfung daher auch fachdidaktisch einfacher in den Lernprozess der Schüler*innen eingespielt werden.

Zum anderen kann ein theologischer Grund angeführt werden: Die Überlegungen von Balthasar können hilfreich sein, damit der Narr nicht einfach mit dem Göttlichen schlechthin identifiziert wird (im Sinne von: ‚In jedem Narr/in jeder Närrin zeigt sich Gott'). Die Herrlichkeit Gottes kann in Narrenfiguren hindurchschimmern, als Einbruch der Transzendenz und der göttlichen Fülle in der profanen Immanenz. Die Herrlichkeit verleiht dem Narren einen göttlichen Glanz, identifiziert ihn aber nicht mit einer göttlichen Figur – Balthasar verweist darauf, dass Narren auch Sünder*innen sind, d.h. nicht als religiös-idealisierte oder gar göttlich-überhöhte Vorbilder inszeniert werden sollten. Der Begriff des Glanzes bzw. der Herrlichkeit kann jedoch die Frage aufwerfen, wie andere wahrgenommen werden und an welchen Figuren/Orten solch ein himmlischer und göttlicher Glanz, den die Tradition mit ‚Herrlichkeit' beschreibt, erwartet wird.

3.4. Aufbau des Lehrstückes

3.4.1. *Ein kleine Phänomenologie der Figur des Narren erarbeiten*

Die Figur des Narren stellt in gegenwärtig kulturellen Kontexten, welche auch die Lebenskontexte der Schüler*innen sind, keine selbstverständliche Figur mehr dar. Von daher geht das Lehrstück zunächst bei diesen Erfahrungen der Schüler*innen aus, um Zugänge zu dieser Figur zu eröffnen.

Der Clown in der eigenen Lebenswelt

In einem ersten Schritt gilt es, eine Ideensammlung zur Narrenfigur[656] zu ermöglichen, um Assoziationen, (Vor-)Urteile, Zuschreibungen und mit der Figur verbundene Emotionen zur Sprache zu bringen. Mögliche Fragen können sein:

- *Woran denkst du, wenn du die Begriffe ‚Clown' und ‚Narr' hörst?*
- *Gibt es konkrete Gestalten oder Menschen, die dir dazu einfallen?*
- *Welche Gefühle lösen die Wörter ‚Clown' und ‚Narr' bei dir aus?*
- *Was kennzeichnet aus deiner Sicht einen ‚Clown', was ist typisch für einen ‚Narren'?*

Die Lerngemeinschaft konstruiert in dieser ersten Annäherung eine kleine Phänomenologie der Narrenfigur, wobei auch die Schüler*innen dazu angehalten werden können, diese Assoziationen zu *strukturieren* (z.B. durch ein Cluster, durch eine kognitive Landkarte etc.) und sich gegenseitig ihre (affektiven oder kognitiven) Zugänge zu dieser Figur zu *erläutern*.

Der Clown als relative und kulturelle Figur

In einem zweiten Schritt kann die Lehrperson Impulse aus der Kulturgeschichte des Clowns einspielen. Diese können die erarbeitete Phänomenologie der Lerngemeinschaft entweder erweitern oder auch einen Widerspruch zu Annahmen der Schüler*innen über die Narrenfigur enthalten und somit bestehende Ansichten in Frage stellen. Um die unterschiedlichen Facetten und die Zeitbedingtheit dieser Figur zumindest ansatzweise den Schüler*innen zu illustrieren, können drei völlig unterschiedliche Beispiele als Fragmente einer Kulturgeschichte des Clowns eingebracht werden:

1) Zunächst kann ein Text über Spuren der Clownfigur in indianischen Kulturen den Schüler*innen ein Bewusstsein von der langen Geschichte der Clownfigur geben. Diese gleichsam exotische Annäherung kann Schüler*innen ein Bewusstsein der möglichen Breite und kulturellen Relevanz der Clownfigur geben. Der folgende Text ist als ein Sachtext verfasst, der (in Abwandlung) mit den Schüler*innen besprochen werden kann.

> „Wie unterschiedlich und widersprüchlich die Auslegungen des indianischen Clownmotivs auch sein mögen"[657], so fungieren sie in ihrer Rolle oft als *Gegenteiler* einer Gesellschaft: Der Clown verkörpert in diesen Traditionen die Aufgabe, die Lebendigkeit einer Gesellschaft durch das Aufbrechen erstarrter Dogmen und Vorstellungen zu sichern; er ironisiert vorherrschende Rituale und Umgangsweisen, ist dabei „in seiner sozialen Stellung nach sowohl ein der Dorfgemeinschaft Zugehöriger wie ein von ihr Ausgeschlossener"[658].

---

[656] Die Begriffe des Narren und des Clowns können hier beide verwendet werden, um möglichst breite und vielfältige Assoziationen zu dieser Figur einzuholen.

[657] Fried/Keller 2003, 22.

[658] Ebd., 17.

> In zahlreichen indianischen Stämmen gab es Clownfiguren. Auffällig ist, dass sie oft gesellschaftlich hoch geachtet waren: „Wie zerlumpt der Clown auch herumlief und so armselig seine wenigen Besitztümer waren, zollten ihm doch alle Stammesmitglieder Respekt und Achtung. Dies ging bei den kalifornischen Tübatulabal, die das Zwiegespräch mit dem Schelm hochschätzten, so weit, daß sie einen neuen Häuptling wählten, wenn er mit dem Clown in Streit geraten war“[659]. Der Clown hatte mehrheitlich die Rolle inne, eine andere Perspektive auf die Rituale und Umgangsweisen des Stammes einzubringen: Die Clownfiguren der Indianerstämme verkörperten damit das Gegenteil gängiger Normen: Sie ritten verkehrt herum am Pferd, liebten es, „rückwärts durchs Dorf zu gehen oder ihr ärmliches Mobiliar außerhalb ihrer Hütten aufzustellen anstatt darin. Der Gegenteiler [gemeint ist die Clownfigur] betrachtet die Welt wie aus dem Kopfstand heraus und verhält sich ihr gegenüber entsprechend, wie es alle anderen als sinnwidrig oder unzulässig ansehen“[660]. Mit Vergnügen verweist er „durch seinen Unfug auf die Möglichkeit des Anders-Seins inmitten aller Regelmäßigkeit“[661]. Oft wird der Clownfigur in indianischen Traditionen auch eine Nähe zum Göttlichen oder Heiligen zugesprochen, wobei diese sich wenig würdevoll äußert: „Bei der Hesi-Zeremoie als der wichtigsten aller Zeremonien der Wintu mokiert sich der Clown über den schlechten Gesang des Leiters, während er vor diesem rückwärts durchs Tanzhaus schreitet. Der Neweekwe bei den Zuni Neu Mexikos verspottet die Maskierung des Schamanen (...) Der Clown der Navajo, die das Colorado-Plateau bevölkerten, spielte beim heiligen Berggesang die geheimen Taschenspielerkunststücke des Zeremonienleiters absichtlich dermaßen ungeschickt nach, daß er hierdurch den ganzen Trick verriet.“[662] Die Clowngestalt bei den Indianern ist jedoch nicht leicht zu fassen; während einige Figuren durchaus düstere und eher zerstörerische Züge an sich haben, besitzt die Figur für einige Stämme „eine gutmütige Gesinnung, durchstreifte friedlich die Prärie und bestellte seine Felder (...) Er zog nicht mit den anderen auf den Kriegspfad und genoß das Leben in vollen Zügen“[663]. Eine weitere Bedeutung bekommt die Clownfigur auch, wenn man ihre Nähe zum ‚Medizinmann‘ der indianischen Stämme bedenkt: „In vielen Stämmen gilt der Clown als besserer Heiler gegenüber dem Medizinmann, da er keine Traurigkeit kennt. Die Hopi sehen die Hauptursache für Krankheit und Tod im Kummer. Dem indianischen Clown ist Kummer fremd. Er vermag ein Leiden bei der Wurzel zu packen, indem er den Kranken mit seiner Sorglosigkeit ansteckt.“[664]

2) Gardi Hutter ist eine Schweizer Clownin und eine der bekannteren Frauenfiguren dieses Genres. In einer kurzen Reflexion spricht sie über das Verhältnis von Frau-Sein und Clown. Der kurze Text kann Schüler*innen auf die Frage stoßen, inwieweit gesellschaftliche Möglichkeiten des Lachens, der Komik und des Sich-Auslebens an Macht- und Geschlechterfragen geknüpft sind:

> „Nach der Clowngeburt 1981 in Mailand sind mit Hanna sieben abendfüllende Theater- und ein Zirkusprogramm entstanden (...) die bis heute 3.400 Mal in 30 Ländern

[659] Ebd., 18.
[660] Ebd., 15–16.
[661] Ebd., 16.
[662] Ebd., 16.
[663] Ebd., 17.
[664] Ebd., 18.

gespielt wurden. Der schnelle Erfolg von Hanna war auch Resultat der damaligen Situation: Die komische Frau war überfällig. Das gesellschaftliche Suchen nach neuen Frauenidentitäten stagnierte schon in ideologischen Grabenkämpfen. Als Hanna komisch, frech, saftig und bösartig hereinplatzte, hatte sie sowohl die Frauen als auch die Männer sofort auf ihrer Seite. Sie traf den Zeitgeist. Presse, Radio und Fernsehen stürzten sich auf die Neuheit (...) In jedem einzelnen Interview musste und muss ich die Frage beantworten, warum es so wenig komische Frauen gibt. Mein Versuch, mich an das Phänomen heranzutasten, basiert auf folgender Erkenntnis: Komik hat immer mit Regelbruch zu tun. Meist hat sie aggressives Potenzial: Sie demaskiert. Sie zeigt, was hinter dem schönen Schein steckt. Sie zeigt die Lächerlichkeit von Machthabern, die Feigheit von Möchtegernhelden. In einer patriarchalen Gesellschaft war es den Frauen schlicht verboten, sich über Andere, und v.a. über Männer, lustig zu machen. (...) Solange Frauen finanziell abhängig waren und sich die ganze Erziehung auf die Heirat ausrichtete, mussten sie v.a. gefallen. Schönheit und Tugendhaftigkeit waren gefragt. Die ‚weiblichen Tugenden' – brav, sanft und bescheiden – waren bis ins intimste Selbstbild effiziente Zähmungsmittel und führten eher zu introvertierter Tragik als zu extravertierter Komik. Die Frauenbewegung brachte Frauen mehr Autonomie – eine Voraussetzung für öffentliches Lachen. Meine Großmutter wäre wohl noch in eine Heilanstalt gekommen, hätte sie das Gleiche gemacht wie ich. Warum gibt es in einer gleichberechtigten Gesellschaft immer noch so wenige komische Frauen? Ein Verdacht: Die Motivation für vieles, was Menschen tun, besteht darin, dem andern Geschlecht zu gefallen. Scheint sich bei Frauen Humor als Strategie weniger zu bewähren als Körperpflege? Frauen, die sich ins komische Fach wagen, können sich auf keine Tradition berufen. Sie haben kein Leitsystem kollektiver Bilder, keine Typologie von komischen Frauenrollen. Ihnen fehlen auch historische weibliche Vorbilder zum Nachahmen (wie Chaplin, Keaton, Grock)."[665]

3) Als drittes Fragment kann die Figur Charlie Chaplins als wohl bekannteste Clownfigur des vergangenen Jahrhunderts vorgestellt werden. Es ist eine Unmöglichkeit, Chaplins Tramp-Figur in einer kurzen Beschreibung auf den Punkt zu bringen; was jedoch hervorsticht, ist neben seinem unglaublichen Feingefühl für gesellschaftliche Prozesse[666] „seine grenzenlose Phantasie angesichts der Gefahr"[667]. Eine große Bandbreite seines filmischen Schaffens ist im Internet frei zugänglich; Die Figur Chaplins und die gesellschaftliche Bedeutung seiner Clownfigur kann anhand der Analyse ausgewählter Filmszenen besprochen werden.[668]

665 Hutter, Gardi, Weinen ist Natur – Lachen ist Kultur, in: Weihe 2016, 98–99.

666 Hier sind seine beiden Filme *Modern Times* und *The Great Dictator* hervorzuheben, die beide clowneske Dokumente der Zeitgeschichte sind. Gerade an den Problemen, welche die Verfilmung von The Great Dictator für Chaplin mit sich brachte, wird die gesellschaftspolitische Sprengkraft der Clownfigur deutlich: Selbst nach dem Krieg gelingt es lange Zeit nicht, eine deutsche Erstaufführung auf den Weg zu bringen und auch in den Vereinigten Staaten wird Chaplin zu einem ungebetenen Gast, insofern ihm eine Nähe zum Kommunismus angeheftet wird. Vgl. Chaplin, Charles, Die Geschichte meines Lebens, Frankfurt a.M. 1998; Fried/Keller 2003, 66–67.

667 Bazin, André, Charlie Chaplin, in: Wiegand, Wilfried (Hrsg.), Über Chaplin, Zürich 1978, 141.

668 Als erste Zugänge eignen sich hier Szenen aus *The Circus* (1928) oder dem Kurzfilm *The*

Dieser Einblick in das kulturelle Phänomen Clown kann lediglich fragmentarisch bleiben; intendiertes Ziel ist es jedoch, zumindest einige Facetten dieser Figur, die sich im Laufe der Kulturgeschichte transformiert hat, zugänglich zu machen. Den Schüler*innen soll dabei deutlich werden, dass der ‚Clown' bzw. der ‚Narr' kein zeitloses Phänomen darstellt, sondern eine kulturelle Figur ist, die sich immer in Relation zur jeweils herrschenden Zeit entwickelt und transformiert.

3.4.2. Von der Lebens- und Leserwelt in die Welt des Textes treten

Die Lehrperson hat die Aufgabe, von der Phänomenologie des Narren nun zum Text der *Historia lausiaca* überzuführen. Sinnvoll erscheint ein Impuls, der den Narren und auch den Clown nicht als einfach säkulare oder ‚weltliche' Gestalt vorstellt, sondern erklärt, dass auch in verschiedenen religiösen Traditionen sich Figuren des Narren finden lassen und dass das Christentum eine Religion ist, in welcher Narren mitunter sogar göttliches Ansehen genießen. Die Schüler*innen sollen als Forscher*innen angesprochen werden, die nun die erste Erzählung, in welcher eine narrenhafte Figur im Christentum erwähnt wird, erkunden werden. Eine konkrete Fragestellung kann Schüler*innen einen klaren Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit dieser Narration geben:

- *Welche Merkmale charakterisieren diese Narrenfigur in dieser Erzählung aus dem frühen Christentum?*
- *Was erfährst du in diesem Lesen über die Bedeutung des Narren/der Närrin für das Christentum, was du vor der Auseinandersetzung mit diesem Text nicht gewusst hast?*[669]

Die Erzählung wird den Schüler*innen vorgestellt[670] und dann in ihrer Ganzheit gelesen. Um eine erste Erarbeitung des Textes zu leisten, können die Schüler*innen den Text in fünf Bilder ‚übersetzen', welche die grundlegende Dramaturgie der Erzählung wiedergeben sollen.[671] Die Schüler*innen werden durch diese Aufgabenstellung dazu herausgefordert, die *elementaren Inhalte* der Erzählung zu erfassen und diese kreativ zu verarbeiten.

Adventurer (1917); es lohnt sich aber auch, längere Passagen aus den bereits angesprochenen Filmen *Modern Times* oder *The Great Dictator* anzusehen und mit der Lerngemeinschaft zu besprechen.

669 Beide Fragen können auch am Ende des Lehrstückes zur Reflexion des Lernweges verwendet werden.

670 Ausreichend ist es, wenn einige Informationen über die Historia lausiaca und die literarische Gattung der Legende vorgestellt werden.

671 Die Schüler*innen können hierbei als sich gegenseitig unterstützende Lerngemeinschaft angesprochen werden: In Gruppen kann eine (schriftliche) fünfteilige Sequenzierung der Erzählung erfolgen und im kreativen Prozess der Verbildlichung münden – ob dies analog geschieht (als fünf Zeichnungen, welche von jeweils einem Gruppenmitglied entworfen werden) oder digital (als Standbildtheater mit/ohne fließenden Szenenwechseln, die von der Kamera festgehalten werden), ist eine methodische Frage.

Als vertiefender Lernschritt bietet sich die Möglichkeit an, einen Gesprächsraum für erste Auffälligkeiten und Irritationen bei der Textlektüre zu eröffnen bzw. Schüler*innen Gelegenheit zu geben, erste Fragen, Anmerkungen oder Überlegungen zum Text zu stellen.

3.4.3. *Der Text und seine Welt als Subjekt*

Nach diesen ersten Perspektiven der Schüler*innen auf den Text gilt es nun, diesen selbst zum Sprechen zu bringen. Um in die Dynamik des Textes einzutauchen, wird der Text in kleinen und kleinsten Passagen gelesen – um eine „Kultur des Fragens"[672] zu fördern, kann nach diesen Kurzlektüren zunächst ein *leerer bzw. stiller Raum* geöffnet werden, in welchem Schüler*innen nach und nach ihre Assoziationen, ihre Beobachtungen, ihre Fragen und auch ihre Interpretationen zur Sprache bringen und mit der Lerngemeinschaft teilen und diskutieren können.

Wo es notwendig erscheint, kann die Lehrperson selbst Fragen oder auch (fragende) Impulse einbringen, welche den Lektüreprozess schrittweise begleiten und bereichern – zunächst soll aber den Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden, selbst zur jeweiligen Passage (fragend oder assoziierend) Stellung zu nehmen.

Zur besseren Übersichtlichkeit wird der Text der Erzählung (leicht adaptiert[673]) erneut wiedergegeben. Die einzelnen Absätze markieren die Kurzpassagen für die Lektüre; kursiv sind mögliche Lehrer*innenimpulse gestellt.

> „In jenem Kloster war auch eine Jungfrau, die sich den Anschein gab, als ob sie verrückt sei. Darum hegte man allgemein solche Abscheu vor dieser, dass keine mit ihr essen wollte; sie aber hatte das freiwillig auf sich genommen. Sie irrte in der Küche umher, tat jede Arbeit, war sozusagen das Wischtuch des Klosters."

Mögliche Impulsfragen der Lehrperson:
- *Warum sollte sich jemand den ‚Anschein geben', verrückt zu sein?*
- *Welche Konsequenzen hat ihr Verrücktsein?*

> „Mit einem Lumpen hielt sie den Kopf umhüllt, während die anderen geschoren waren und Kapuzen trugen. So war sie angetan und versah den Dienst einer Magd. Keine

---

672 Schambeck 2009, 146.

673 Die deutsche Übersetzung von Remigius Storf (Vgl. de Certeau 2010, 57) ist an einigen Stellen vorsichtig verändert worden, sodass einige Formulierungen und Wendungen den Schüler*innen zugänglicher sind. Es wurde darauf Bedacht gegeben, den Sinngehalt des Textes unangetastet zu lassen.
Die einzige gravierende Adaption betrifft die Herausnahme des biblischen Zitates aus der Erzählung (‚und [die Magd] erfüllte so, was geschrieben steht: ‚Wenn einer unter euch meint, er sei weise in dieser Welt, dann werde er töricht/närrisch, um weise zu werden."), welches aus dramaturgischen Gründen erst später im Lernprozess den Schüler*innen als möglicher Interpretationsschlüssel der Narration zur Verfügung gestellt wird.

> von den vierhundert sah sie jemals essen während der vielen Jahre; sie setzte sich niemals zu Tische, genoss kein Stücklein Brot mit den anderen und war mit den Krumen vom Tisch und mit dem Wasser aus den Kochtöpfen zufrieden, das sie beim Spülen fand. Sie kränkte niemanden, murrte nicht, sagte weder viel noch wenig, obwohl sie beschimpft, geschlagen, verwünscht und verächtlich behandelt wurde."

In einem ‚fingierten Gespräch' (Dressler) können die Schüler*innen versuchen, Stellung zur Närrin bzw. deren Verhalten zu beziehen. Gleichzeitig bietet sich damit auch die Möglichkeit, der ‚stummen' Frau eine Stimme zu verleihen: In der Ausarbeitung eines solchen fingierten Dialoges eröffnet sich die Möglichkeit, dass die Gedanken, möglicherweise aber Fragen oder die Gefühle der Närrin zu Wort kommen können und ihre Existenz damit ‚zu denken geben' kann. Diese Dialoge können von den Schüler*innen (in kleinen Gruppen) auch im Nachhinein besprochen werden. Ein Impulsvorschlag für ein solches fingiertes Gespräch kann wie folgt lauten:

„Die Frau in der Erzählung hat bis jetzt noch kein einziges Wort gesprochen – Stell dir vor, du bist in diesem Kloster als Gast zu Besuch und beobachtest einige Tage die ‚Närrin', die anderen Nonnen und deren Verhalten. An einem Abend triffst du die Frau im Hof des Klosters, die ‚mit einem Lumpen ihren Kopf umhüllt hat'. Worüber würdest du mit ihr sprechen? Welche Fragen würdest du ihr stellen oder was würdest du ihr gerne sagen wollen? Und: Was denkst du, würde die Närrin dir antworten oder welche Gedanken würde sie selbst in das Gespräch einbringen?"

> „Es lebte zu jener Zeit am Porphyrgebirge der heilige Piterum, der sehr tugendhaft lebte. Zu diesem trat ein Engel und sagte: ‚Was bist du stolz auf deine Frömmigkeit und dein weltfernes Leben? Willst du eine Frau sehen, die frömmer ist als du, so geh nach dem Frauenkloster der Mönche von Tabennese! Dort wirst du eine finden, die einen Lumpen um den Kopf gebunden hat: diese ist besser als du; denn obgleich sie von dieser Menge alle Ärgernisse erfährt, hat sie niemals ihr Herz von Gott gewendet; du dagegen sitzt hier, deine Gedanken aber schweifen in den Städten umher.'"

Mögliche Impulsfragen der Lehrperson:

- *Warum muss Piterum ‚seinen' Ort verlassen, um eine Wahrheit über sich selbst zu erfahren?*
- *Was hat das Leben der anderen mit seinem eigenen Leben zu tun?*
- *Welche unterschiedlichen Vorstellungen über ‚Frömmigkeit' haben Piterum und der Engel?*

> „Obgleich er niemals die Zelle verlassen hatte, begab er sich zum genannten Kloster und bat die Lehrer, ihm den Eintritt zu gestatten. Wegen seines ausgezeichneten Rufes und hohen Alters trugen sie kein Bedenken, ihn hineinzubitten. Er ging also hinein und wünschte alle zu sehen. Doch jene war nicht dabei."

Mögliche Impulsfragen der Lehrperson:

- *Warum stellen die Nonnen die ‚Närrin' dem Piterum nicht vor?*
- *Was sagt das über die Nonnen und ihre Vorstellung von ihrer Gemeinschaft aus?*

Ergänzend kann die Position der Nonnen vertieft werden. Den Schüler*innen kann hier ein fiktiver Impuls gegeben werden, mit Hilfe dessen sie sich in die Position der klösterlichen Gemeinschaft versetzen können:

'Eine der Nonnen denkt: 'Oje – dieser Piterum wünscht tatsächlich, alle Nonnen zu sehen. Ich hoffe, dass er nicht darauf besteht, auch diese Närrin da in der Küche zu sehen, weil...naja, weil...' – wie könnte dieser innere Monolog der Nonne sich fortsetzen?'

> „Er sagte zuletzt: ‚Stellt mir alle vor; es fehlt noch eine.' Sie sagten: ‚Eine haben wir noch drinnen in der Küche; aber die ist närrisch (*salé*).' Er sagte: ‚Führt sie herein; ich möchte sie sehen.' Die Nonnen gingen hinaus und sagten es ihr; doch sie weigerte sich; sie ahnte wohl, dass ihr Geheimnis verraten werde. Die anderen aber zogen sie mit Gewalt und sagten: ‚Der heilige Piterum wünscht dich zu sehen.' Sein Name war nämlich überall bekannt. Als er sie nun mit dem Lumpen am Kopf eintreten sah, fiel er ihr zu Füßen und sagte: ‚Segne mich!' Ebenso fiel ihm die Närrin zu Füßen und sagte: ‚Segne du mich, Herr!'"

Mögliche Impulsfragen der Lehrperson:

- *Was könnte das ‚Geheimnis' der Nonne sein, von dem sie fürchtet, dass es verraten wird?*
- *Der Theologe Walter Nigg denkt, dass diese Szene ‚nahezu komisch' ist. Stimmt ihr dem zu? Was ist 'komisch' an dieser Szene?*

> „Da gerieten alle außer sich und sprachen zu Piterum: ‚Vater, lass dich doch nicht zum besten halten! Sie ist ja närrisch!'"

Mögliche Impulsfrage der Lehrperson:

- *Wie interpretiert ihr die Reaktion der Nonnen? Wieso geraten sie hier außer sich?*

> „Da sagte er zu allen: ‚Ihr seid närrisch; denn sie ist besser als wir alle, und ich wünsche nur ihrer würdig befunden zu werden am Tag des Gerichtes.' Als sie das hörten, fielen sie jener zu Füßen, und jede gestand ein anderes Vergehen: die eine, sie habe sie mit Spülwasser begossen; die andere, sie habe sie geschlagen, so dass sie blaue Flecken bekam; wieder eine andere, sie habe ihr die Nase mit Senf bestrichen; kurz, jede hatte auf andere Weise tollen Übermut getrieben an ihr."

Mögliche Impulsfragen der Lehrperson:

- *Was sieht Piterum an der Närrin, was die Nonnen bis jetzt nicht sehen konnten?*
- *Wie interpretiert ihr die Reaktion der Nonnen?*
- *Welche ‚Wahrheit' offenbart sich in dieser Begegnung?*

> „Da betete Piterum für alle und ging. Weil aber jene Frau nicht Ruhm und Ehre bei den Schwestern genießen wollte und die vielen Entschuldigungen lästig fand, floh sie nach wenigen Tagen aus dem Kloster. Wohin sie ging, wo sie sich verbarg und wo sie gestorben ist, hat niemand erfahren."

Dieser Flucht der Nonne aus dem Kloster ist wohl eine der schwierigsten Passagen, die sehr breite Deutungen erlaubt und nicht vollständig geklärt werden kann. Es ist deshalb auch nicht einfach, hier eine Deutung vorzuschlagen – diese muss letztlich von der konkreten Lerngemeinschaft und der Lehrperson noch einmal

selbst gewagt werden. Die Flucht lässt einen Interpretationsspielraum zu: Möglicherweise enthält sie ein befreiendes Moment, möglicherweise jedoch ist sie auch als radikale Selbst-Exklusion in die absolute Einsamkeit zu lesen; für de Certeau liegt die Vermutung nahe, dass es sich um die ‚Unfähigkeit' der Närrin handelt, eine eigene positive Identität anzunehmen. Sie entzieht sich einer letzten Verfügung auch unserer Deutung. Die Lehrperson kann im Gespräch mit den Schüler*innen daher auch dieses offene Moment der Unverfügbarkeit hervorheben, die aber gerade ein Gespräch in Gang setzen möchte.[674]

3.4.4. *Bewegungen zwischen Textwelt und Welt der Leser*innen*

Die Theologie *für* die Jugendlichen, die sich in der adaptierten Legendenerzählung wiederfindet, hat im vorangehenden Schritt des Lernprozesses einen Raum für eine Theologie *von* Jugendlichen geöffnet. Diese gilt es nun von der Lehrperson zu analysieren: In dieser Analyse der Schüler*innenäußerungen gilt es (theologische) Argumentationsmuster, von den Schüler*innen vorgenommene Fokussierungen und deutlich gewordene Verstehensschwierigkeiten wahrzunehmen – und in das nun folgende Gespräch mitzunehmen.

In einem (theologisierenden) Gespräch *mit* den Schüler*innen soll nun die „biblische bzw. theologische Tradition[] und die Auffassungen der Schüler*innen in einen gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog treten"[675]. In dieser „dialektisch-dialogische[n] Verknüpfung und Verschränkung von eigenen mit fremden Positionen"[676] soll im Gespräch zwischen Lehrperson, Text und Lerngemeinschaft die Frage nach Deutung und Sinn dieser Erzählung aufs Spiel gesetzt werden; der ‚Wahrheit' des Textes wird sich dabei diskursiv angenähert.

Insofern in solchen Gesprächen den Schüler*innen, ihren Fragen und Denkwegen eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist es nicht einfach möglich, eine Dramaturgie dieses Gespräches anzugeben. Wie in den dramaturgischen Notizen vermerkt, liegt der *Fokus*, den die Lehrperson bei diesem Gespräch präsent halten soll, jedoch auf der *in den Augen Gottes* absoluten *Würde* jener Menschen, welche aus den Logiken der herrschenden Ordnung herausfallen und in landläufiger Hinsicht als gescheitert angesehen werden.

Zusätzlich können auch folgende Punkte für die Durchführung eines solchen theologisierenden Gespräches hilfreich sein:

---

674 Für diesen und viele andere Hinweise danke ich Bettina Brandstetter.

675 Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktische Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hrsg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (Jahrbuch für Jugendtheologie, Band 1), Stuttgart 2013, 35–50, 36.

676 Ebd., 42.

- Vorbereitung des Gespräches

Eine (theologische) Analyse und Strukturierung der Fragen und Denkwege der Lerngemeinschaft bei der gemeinsamen Textlektüre dient als Vorbereitung zum gemeinsamen Gespräch.

- Gesprächseröffnung:

Als *erzählgenerierender Impuls* für dieses Gespräch bzw. als *Aufforderung zum Nachdenken* kann der Lerngemeinschaft der folgende alternative Handlungsverlauf der Historia lausiaca dienen. Es wird auf subtile Weise versucht, mit dieser Hinführung auch den Diskurs des Scheiterns anzusprechen und eben diesen Begriff in diesen Impuls einzuarbeiten. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, dass Schüler*innen (oder die Lehrperson) die Erzählung der Närrin mit dem Diskurs des Scheiterns in Verbindung setzen:

> „Da gerieten alle Nonnen außer sich und sprachen zu Piterum: ‚Vater, lass dich doch nicht zum besten halten! Sie ist ja närrisch!' Piterum wird bewusst, dass die Annahme, die Frau mit dem Wischtuch am Kopf sei irgendwie ‚weiser' als er, lächerlich ist. Er spricht: ‚Ihr habt recht...die sieht ja vollkommen verrückt aus! Die läuft mit einem Wischtuch um den Kopf herum...was ist denn das für eine komische Maskerade? Ich muss selbst verrückt geworden sein, dass ich geglaubt habe, jemand könnte ein frommeres, ein besseres Leben in den Augen Gottes führen als ich... Entschuldigt die Störung, ihr Nonnen, ich gehe jetzt wieder zurück auf meinen Berg.' Beim Hinausgehen aus dem Kloster ärgert sich Piterum noch immer über seinen Entschluss, das Kloster besucht zu haben. Er murmelt: ‚So etwas, jetzt habe ich mich ja richtig lächerlich gemacht... diese Närrin soll ein besseres Leben als ich führen, hat der Engel geflüstert... was für ein Blödsinn! Die ist ja vollkommen gescheitert. Was soll denn die schon darüber wissen, wie man ein gutes Leben führt?' Piterum verlässt das Kloster und macht sich auf den Weg zurück."

> *Stellt euch vor, ihr trefft Piterum auf seinem Weg zurück zum Berg und erzählt euch von seinem Erlebnis und von seinem Unverständnis, warum der Engel ihn zu dieser Närrin hinführen wollte. (Alternativ: Der Engel trifft Piterum auf seinem Weg zurück und die Schüler*innen schlüpfen in die Rolle des Engels).*

- Eigene Standpunkte verdeutlichen und andere Standpunkte besser nachvollziehen:

Die Schüler*innen können mit Hilfe der folgenden Begriffskarten ihre Ansichten und Deutungen zum Ausdruck bringen und diese für andere nachvollziehbar machen: *weise – närrisch – Piterum – die Nonnen – die Frau – Herrlichkeit Gottes*; hilfreich ist es, wenn auch leere Karten hier zur Verfügung stehen um weitere Begriffe der Schüler*innen einzubringen.

- Begriffsklärungen vornehmen:

V.a. die Klärung der Begriffe ‚weise' und ‚närrisch' kann für die Lerngemeinschaft hilfreich sein – Wie verändert die Erzählung die Begriffsbestimmungen der Lerngemeinschaft?

- Theologischer Impuls I: Das paulinische ‚Paradoxon' als Denkaufgabe für die Lerngemeinschaft:

„Wenn einer unter euch meint, er sei weise in dieser Welt, dann werde er töricht/werde wie ein Narr, um weise zu werden." (1 Kor 3,18) [auf einem Plakat darstellen]

- Theologischer Impuls II: Narrenfiguren und die Herrlichkeit Gottes

  Der Theologe Hans Urs von Balthasar hat sich viel mit der Schönheit Gottes beschäftigt und die Frage gestellt, woran man denn diese Schönheit Gottes erkennen kann. Überraschenderweise war eine seiner Antworten, dass gerade auch bei Narrenfiguren oft so etwas wie eine Herrlichkeit Gottes oder wie eine göttliche Schönheit durch sie hindurchscheint. Der Narr ist nicht Gott, aber durch ihn hindurch strahlt eine göttliche Schönheit.
  Was denkt ihr darüber? Warum könnte Balthasar meinen, dass der Narr dem Heiligen näher ist ‚als der seine Vollkommenheit pflegende, moralisch geglückte Mensch?'

3.4.5. Erneut den Text zum Sprechen bringen

In der intensiven Beschäftigung der Lerngemeinschaft mit der *Historia lausiaca* wird der Text zu einem Raum, der „viele andere Räume und Horizonte auftut. Diese machen neugierig und lassen fragen, woher sie kommen und wohin sie den Leser führen wollen"[677]. Der bis jetzt eröffnete Textraum, der vor allem auch durch die fragenden und mitdenkenden Assoziationen der Schüler*innen geweitet wurde, kann in einem nächsten Schritt durch die *Enzyklopädie des Textes* weiter vertieft werden. Das bedeutet, dass sich für die Schüler*innen klären muss, woher diese Verbindung von Narrentum und Christentum kommt und welche (theologischen) Ideen dahinterstehen. In intertextueller Arbeit kann daher der *erste Korintherbrief* als maßgeblicher und originärer Bezugspunkt der Erzählung der *Historia lausiaca* den Schüler*innen zugänglich gemacht werden.

Die Lehrperson kann in dieser Annäherung an paulinische Theologie den soziokulturellen Hintergrund der Gemeinde von Korinth erklären und deutlich machen, dass Paulus die Herrlichkeit Gottes gerade den Außenstehenden und den landläufig als Gescheiterte Bezeichneten verheißt.[678] Die neue Möglichkeit der *Erkenntnis* für diese *‚Nichtse' aus der Perspektive von oben* (Schottroff) wird zu vertiefen sein. Die Lehrperson kann dabei auf das Kreuzesgeschehen verweisen,

---

677 Schambeck 2009, 152.

678 „Seht doch auf euch, Geschwister: Ihr seid gerufen. Es sind nämlich unter euch nicht viele Gebildete von ihrer Herkunft her, nicht viele Mächtige, nicht viele aus den Elitefamilien. Vielmehr hat Gott die Ungebildeten der Welt erwählt, um die Gebildeten zu beschämen; und die Schwachen der Welt hat Gott erwählt, um die Starken zu beschämen. Und die Geringen und die Verachteten der Welt hat Gott erwählt, die, die nichts gelten, um denen die etwas sind, die Macht zu nehmen." (1 Kor 1,26 – 28)

das die gesellschaftliche Gewalt an den ‚Gescheiterten' offenbart und – mehr noch – nicht verschweigt, sondern dagegen anspricht. Die korinthische Gemeinde ist für Paulus zu einem *Protest* befreit. Mit diesem Protest werden die gesellschaftlichen Ordnungen angefragt und die antike Weisheit auf den Kopf gestellt; der Fokus des Lehrstückes liegt gerade auf diesem Punkt, der hier herauszuarbeiten ist: Gott *solidarisiert* sich im Messias mit den Gescheiterten einer Gesellschaft, was zur Folge hat, dass das Geringe und Verachtete eine neue göttliche Aufmerksamkeit bekommt.

Die Arbeit mit der Textpassage von 1 Kor 4,9 – 13 kann diesen Impuls der Lehrperson noch einmal für die Schüler*innen und ihre Überlegungen öffnen:

> Mir kommt es aber so vor, als habe Gott uns Gesandte ans Ende der Prozession in die Arena gestellt, an den Platz derer, die zum Tode verurteilt sind; so werden wir zum Schauspiel für die Welt, für Engel und Menschen. Wir sind wegen des Messias unklug geworden. Und ihr, seid ihr die klugen Leute Christi? Wir sind schwach, und ihr, ihr seid stark? Seid ihr angesehen? Wir werden verachtet. Bis zu dieser Stunde leiden wir Hunger und Durst, wir laufen in Lumpen, werden geschlagen und sind obdachlos. Wir arbeiten hart mit unseren eigenen Händen; wenn wir beschimpft werden, segnen wir; wenn wir verfolgt werden, halten wir durch. Wenn wir verleumdet werden, stellen wir die Dinge freundlich richtig. Wie *Abfälle der Welt* [dies die Übersetzung des Münchener Neuen Testamentes, Anm. D.N.] sind wir geworden, Abschaum in den Augen der Leute, bis jetzt! (1 Kor 4,9 – 13)

3.4.6. Die Welt der Lerngemeinschaft

Das Lehrstück ist bis hierher stark durch Strategien des Textes und der Leserichtung des *Modell-Lesers* bzw. der *Modell-Leserin* geprägt. Die Lerngemeinschaft wird diesen Absichten des Textes nicht immer folgen, diese mitunter auch durchbrechen und andere Wege einschlagen. Sie wird Fragen produzieren und Denkwege einschlagen, die jenseits des Textes führen. Auch hier gilt: Diesen Einbrüchen aus den Lebenswelten der Schüler*innen ist ein breiter Raum zu geben und er ist auch durch die Lehrperson zu unterstützen. Ermutigend zur Öffnung des Textes hin auf die Erfahrungen der Schüler*innen kann es auch sein, wenn diese immer wieder daran erinnert werden, dass es nicht den *einen* Textsinn gibt, den es zu erarbeiten gilt, sondern dass in ihren Fragen und Denkwegen immer schon auch mögliche Bedeutungen des Textes auf dem Spiel stehen und es ihrer produktiven Auseinandersetzung mit diesem Text bedarf und dieser durchaus transformiert und de-konstruiert werden muss.

In einem letzten Schritt wird versucht, die Auseinandersetzung mit der Erzählung der *Historia lausiaca* explizit in die Lebenskontexte der Schüler*innen und damit in den Raum und die Welt der Leser*innen *einzuschreiben*. Dieser Übersetzungsprozess wird gleichzeitig als Reflexion des eigenen Lernweges gestaltet, indem die Schüler*innen eine Impulsfrage bekommen, mit der sie sich

nun am Ende dieses Lehrstückes auseinandersetzen sollen. Die Auseinandersetzung umfasst zwei Aufgaben: Die kreative Gestaltung einer Collage als auch das Verfassen eines Essays.

Die Impulsfrage für diese Aufgaben versucht die Fragestellung aufzunehmen, welche die Dramaturgie des Lehrstückes leitet und fragt demnach nach Verschiebungen im Diskurs des Scheiterns der Schüler*innen, die durch die Auseinandersetzung mit der Erzählung der Historia lausiaca bewirkt wurden:

> Die Erzählung der Historia lausiaca hat dich zur Auseinandersetzung mit einer unbekannten Frau aus dem vierten Jahrhundert eingeladen. In dieser Frau leuchtet eine andere Art von Weisheit auf, die zunächst ‚verrückt' erscheint. Für Paulus verkörpern aber solche Männer und Frauen, die ‚Nichtse aus der Perspektive von oben' sein mögen, neue Möglichkeiten, die Welt wahrzunehmen und zu deuten. Zum Abschluss dieses Lehrstückes kannst du versuchen, deine eigenen Gedanken zu ordnen und ihnen Raum zu geben und über deinen Lernweg nachdenken: Deine Fragen und deine Überlegungen ebenso wie die Irritationen und Inspirationen, die der Text oder deine Schulkolleg*innen bei den gemeinsamen Gesprächen bei dir hinterlassen haben. Folgende Fragen möchten dich dabei unterstützen:
>
> - Wer sind für dich heute jene ‚Nichtse aus der Perspektive von oben'?
> - Paulus spricht davon, dass in ihnen eine Art ‚göttlicher Herrlichkeit' in die Welt hineinleuchtet. Was bedeutet dies für dich? Verändert dies deinen eigenen Blick auf solche ‚Gescheiterte'?
> - Wie würdest du Erfahrungen des Scheiterns bzw. den Begriff des Scheiterns nach diesem Lehrstück verstehen? Hat deine Perspektive sich geändert?
> - Versuche deine Lernschritte zu beschreiben, die du bei dir in Auseinandersetzung mit den Texten und den Gesprächen mit deinen Schulkolleg*innen wahrnehmen kannst!

Die Schüler*innen sollen zur ersten Frage *(Wer sind für dich heute jene ‚Nichtse aus der Perspektive von oben'?)* eine Collage erstellen: Dabei können sie kreativ Begriffe bzw. Zitate aus der Erzählung oder aus dem ersten Korintherbrief verwenden, Bilder und Fotos ebenso wie selbst Gezeichnetes oder Geschriebenes in die Gestaltung dieses ‚offenen Kunstwerkes' einfließen lassen. Als vorgegebenen Rahmen für diese offene und kreative Verarbeitung des bisherigen Lehrstückes können die Schüler*innen darum gebeten werden, die Verknüpfung von Narren und der Herrlichkeit Gottes in ihrer Interpretation einfließen zu lassen.

Auf Basis dieser Collage verfassen die Schüler*innen eine Reflexion des eigenen Lernweges. Ausgangspunkt kann dabei die Frage sein, welche Veränderungen in ihrer Wahrnehmung von Scheitern und Gescheiterten, Narren und ‚Nichtsen aus der Perspektive von oben' die Schüler*innen erkennen können und was ihnen aus der Auseinandersetzung mit der Historia lausiaca weiterhin zu denken gibt.

Epilog

Der Versuch, über das Erfahrungsfeld des Scheiterns zu schreiben, zeigt sich als Versuch, über die spezifischen Ängste unserer Zeit nachzudenken. Es wurde deutlich, dass die Ängste, die im Erfahrungsfeld des Scheiterns verwurzelt sind, tief in das menschliche Selbstverständnis hineinreichen: Sie betreffen fundamental die Frage nach (gelingender) *Identität* und verweisen auf die grundlegende Angst, keinen *Sinn* im Entwurf des eigenen Lebens und in der Welt zu finden.

Im Durchgang durch die drei Teile der vorliegenden Arbeit wurde immer wieder versucht, fragilen Momenten menschlichen Lebens Raum zu geben und die Verantwortung religiöser Bildung für diese Momente der Prekarität hervorzuheben. Es hat sich gezeigt, dass diese prekären Momente vielgestaltig sind und von jungen Menschen unterschiedlich erfahren werden können: Sie zeigen sich in der grundlegenden Offenheit humanen Lebens, in der zutiefst menschlichen Verletzlichkeit des Daseins, in der Unmöglichkeit, letzte Bestimmungen und Bedeutungen von Selbst, Sinn und Welt zu begreifen und verfügbar zu haben. Sie verdeutlichen sich aber vor allem auch in den *negativen Erfahrungen* der Schüler*innen: In Erfahrungen eigenen Ungenügens, der schmerzlichen Erfahrung des Versagens und des Scheiterns und letztlich in der Erfahrung, dass die äußere Welt auf das eigene Dasein nicht ‚antwortet' und Schüler*innen keine Resonanz auf die Versuche bekommen, der subjektiven Existenz Gestalt zu geben.

Religiöse Bildung kann die fragilen Dimensionen des Menschseins nicht ausklammern, sondern weiß sich diesen verpflichtet. Eine ernst zu nehmende Subjektorientierung religiöser Bildung bedeutet, die im Erfahrungsfeld des Scheiterns sich entfaltenden Ängste und Deutungen menschlichen Lebens einen Raum zu geben und – soweit dies im Rahmen religiöser Bildung möglich ist – diesen solidarisch zu begegnen. Diese Solidarität äußert sich auf unterschiedliche Weise: Sie beginnt bei der Möglichkeit, dass die Offenheit menschlichen Lebens grundlegend zur Sprache kommen kann und reicht bis hin zur Frage, welche (narrative) Ressourcen religiöse Bildung für eine humane Deutung des Scheiterns als Gegenerzählung in den etablierten kulturellen und gesellschaftlichen Referenzrahmen subversiv einbringen kann.

Diese Solidarität zeigt sich jedoch vor allem darin, Schüler*innen beim Finden und Entwickeln einer Sprache dafür zu unterstützen, die eigenen Ängste und die Verletzlichkeit menschlichen Lebens zu äußern und verstehen zu lernen. Hier ereignet sich *religiöse Bildung zur Mündigkeit*: Dort, wo es gelingt, sich von den eigenen Ängsten nicht versteinern zu lassen, können Menschen eine größere Freiheit und ein tiefergehendes Bewusstsein ihrer selbst (und der Gesellschaft) entwickeln.

Dabei wird deutlich, dass es eine verstärkt wahrzunehmende Aufgabe der Religionspädagogik darstellt, in Bildungsprozessen den Schüler*innen Möglichkeiten zu bieten, eine Sprache für die eigenen Affekte zu entwickeln. Wo religiöse Bildung Schüler*innen unterstützt, die eigenen Gefühle besser verstehen zu lernen und den Bedeutungen (und der ‚Genealogie') der eigenen Emotionen nachzugehen (etwa der Freude und der Angst), kann auch so etwas wie eine *Grammatik der eigenen Affekte* entwickelt werden. Wo Affekte zur Sprache kommen, sind sie schon mehr als ein bloßes unaussprechliches Gefühl; in gewissem Sinne bekommen sie eine Logik und Rationalität.

Gerade im Kontext des Erfahrungsfeldes des Scheiterns kann es hilfreich sein, wenn die Ängste der Schüler*innen für diese verständlich werden – in der Versprachlichung dieser Emotionen wird es dann in weiterer Folge auch möglich, eine kritische Beurteilung der Gesellschaft auch im Ausgang des Nachdenkens über die eigenen Affekte zu beginnen: Welche Wirkmächte verursachen Traurigkeit und Angst und welche ‚heimlichen' Narrative befeuern die Angst vor dem Versagen? Wer bestimmt was es bedeutet, gescheitert zu sein?

Emotionen und Gefühle werden im Kontext affektsensibler Lernprozesse nicht als irrationale Elemente wahrgenommen, sondern als verdichtete subjektive Erfahrungen: Die Angst davor, ein ‚Niemand' zu werden und zu den ‚Nichtsen' der Gesellschaft zu gehören, ist kein bloß diffuses Gefühl, welche Schüler*innen heute umtreibt, sondern besitzt ihre eigene Rationalität und wird erst verständlich, wenn sie reflexiv mit dem gesellschaftlich-kulturellen Deuterahmen menschlichen Lebens in der Gegenwart verbunden wird.

Hier wird auch die enorme Herausforderung für religiöse Bildung in der Gegenwart deutlich: Wo Religionen in Bildungsprozesse vornehmlich unter den affektiven Vorzeichen des Trostes, der Geborgenheit und der ‚Ursprungswärme' (eine sichere Identität ist behaglich) eingespielt wird, verliert sie ihr Potential, Schüler*innen beim *Protest* gegen gesellschaftliche Kräfte zu unterstützen, welche die Traurigkeit, Depression und die Ängste des Versagens und Scheiterns verursachen und befördern.

Das Besprechen der Fragen rund um das Motiv des Scheiterns und damit verbundener Ängste verdeutlicht zwar die Verletzlichkeit und Prekarität menschlichen Lebens und mutet Schülerinnen Einiges zu. Gleichzeitig ermöglicht es die Erfahrung von *Menschlichkeit*: Wo Lerngemeinschaften es schaffen, sich zu diesen Fragen (und ihren damit verbundenen Affekten) auszutauschen, durchbrechen sie den Mythos des optimierten Menschen als glücklichen Menschen. Es öffnet sich ein Raum, in dem zutiefst menschliche (und damit auch religiöse) Fragen vernehmbar werden und besprochen werden können.

Angesichts der Versuchung, den Schüler*innen in Situationen des *ins-Schwanken-Geratens* eigener Selbst- und Weltbilder erneut sichernde Identitäten anzubieten, erscheint die in dieser Arbeit skizzierte Aufgabe religiöser Bildung, Sprachräume für die Offenheit, Fragilität, Unverfügbarkeit und Unsicherheit menschlichen Daseins zu schaffen, eine schwache Kraft zu sein. Die Splitter des

Humanen im Diskurs des Scheiterns lassen jedoch ahnungsvoll erkennen, dass gerade das einmalige, verletzliche und ungesicherte Dasein einen besonderen Glanz ausstrahlt; dass gerade dort, wo menschliche Selbst-, Sinn- und Weltdeutung nicht abschließend fixiert wird, sich in offenen Gesprächen über Deutung und Bedeutung menschlicher Existenz eine neue Tiefe einstellt.

Wenn religiöse Bildung kein *abschließendes* Wort des Sinns mehr sprechen kann, so ist dies nicht zuerst als Eingeständnis einer Unfähigkeit zu deuten, sondern vor allem als Respekt vor der Würde junger Menschen. Das, was in der Zeit des Offenen bleibt, ist, Schüler*innen dazu zu befähigen, mündig mit menschlicher Verwundbarkeit und Prekarität umzugehen. Es wurde deutlich, dass die Offenheit des eigenen Daseins nicht als Verlustgeschichte gedeutet werden muss, sondern dass gerade religiöse Bildung helfen kann, hier eine andere Perspektive zu eröffnen: Mit der eigenen ‚Inkompetenz' konfrontiert, sich selbst eine absichernde Identität zu konstruieren, weitet sich der Blick auf Alteritäten: Der Austausch mit ihnen ist begleitet vom Wagnis des Scheiterns. Dieses Wagnis *menschlich* zu gestalten, ist eine der großen Aufgaben religiöser Bildung unserer Zeit.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M. [22]1994.

Agamben, Giorgio, Die kommende Gemeinschaft, Berlin 2003.

Agamben, Giorgio, Die Zeit, die bleibt. Ein Kommentar zum Römerbrief, Frankfurt a.M. 2006.

Ammicht Quinn, Regina, Risiken und Nebenwirkungen: Wann sind Vorbilder „gut“? Anthropologische und theologische Überlegungen, in: Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Rickers, Folkert/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 24), Neukirchen-Vluyn 2008, 65–75.

Anders, Günther, Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution (Band I), München [3]2010.

Arendt, Hannah, Wahrheit gibt es nur zu Zweien. Briefe an die Freunde, Juni 2015.

Arendt, Hannah, Walter Benjamin – Der Perlentaucher, in: Merkur 240/1968. URL: https://www.merkur-zeitschrift.de/hannah-arendt-walter-benjamin-iii/ [Abruf: 17.7.2020].

Arendt, Hannah, Denken ohne Geländer. Texte und Briefe, München 2006.

Arendt, Hannah, Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten, in: Bormuth, Matthias (Hrsg.), Hannah Arendt. Freundschaft in finsteren Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin 2018.

Arendt, Hannah, Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München [4]2016.

Appel, Kurt, Gott – Mensch – Zeit: Geschichtsphilosophisch-theologische Erwägungen zu Christentum und Neuem Humanismus im Ausgang von Bibel, Hegel und Musil, in: Appel, Kurt (Hrsg.), Preis der Sterblichkeit. Christentum und Neuer Humanismus, Freiburg/Basel/Wien 2015a, 19–61.

Appel, Kurt, Vom Preis des Gebets, in: Appel, Kurt (Hrsg.), Preis der Sterblichkeit. Christentum und Neuer Humanismus, Freiburg/Basel/Wien 2015b, 186–229.

Bahr, Hans-Dieter, Die Sprache des Gastes. Eine Metaethik, Leipzig 1994.

Bahr, Hans-Dieter, Sätze ins Nichts. Ein Versuch über den Schrecken, Tübingen 1986.

Bahr, Hans-Eckehard, Der verlorene Sohn oder die Ungerechtigkeit der Liebe: Das Gleichnis Jesu heute, Freiburg i.Br./Wien 1993.

Baldermann, Ingo, Existenzielle Bibeldidaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen [2]2018, 416–421.

Bastian, Hans-Dieter, Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart. München 1969.

Bauer, Christian, Transgressionen der Moderne. Grenze und Horizont einer Theologie nach Gottes und der Menschen Tod, in: Bauer, Christian (Hrsg.), Gottes und der Menschen Tod? Die Theologie vor der Herausforderung Michel Foucaults, Mainz 2003, 19–51.

Bauer, Christian, Zeichen Gottes im 21. Jahrhundert? Spurensuche einer teilnehmenden Beobachtung der Gegenwart, in: Beirat der Konferenz der Deutschsprachigen Pastoraltheologen und Pastoraltheologinnen e.V. (Hrsg.), Zeichen der Zeit (Pastoraltheologische Informationen), Münster 1/2014, 51–68.

Bauman, Zygmunt, Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne, Hamburg [2]2006.

Bazin, André, Charlie Chaplin, in: Wiegand, Wilfried (Hrsg.), Über Chaplin, Zürich 1978.

Benjamin, Walter, Frühe Arbeiten zur Bildungs- und Kulturkritik, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften II/1, Frankfurt a.M. 1977, 7–89.
Benjamin, Walter, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2, Frankfurt a.M. 1991a, 431–509.
Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2, Frankfurt a.M. 1991b, 691–707.
Benjamin, Walter, Die Aufgabe des Übersetzers, in: Rexroth, Tillman (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV/1, Frankfurt a.M. 1991c, 9–21.
Benjamin, Walter, Einbahnstraße, in: Rexroth, Tillman (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV/1, Frankfurt a.M. 1991c, 83–149.
Benjamin, Walter, Das Passagen-Werk. Aufzeichnungen und Materialien, in: Tiedemann, Rolf, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften V/1, Frankfurt a.M. 1991d, 79–991.
Benjamin, Walter, Kritiken und Rezensionen, in: Tiedemann-Bartels, Hella (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften Bd. III, Frankfurt a.M. 1991e, 9–599.
Benjamin, Walter, Kapitalismus als Religion [Fragment], in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann, Walter Benjamin. Gesammelte Schriften (Band VI), Frankfurt a.M. 1991f, 100–102.
Benner, Dietrich, Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.), Erziehung – Bildung – Negativität (Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim und Basel 2005, 7–24.
Blumenberg, Hans, Schiffbruch mit Zuschauer, Frankfurt a.M. 1979.
Bormuth, Matthias, Im Spiegel Lessings oder Eine Republik der Freunde. Einleitung, in: Bormuth, Matthias (Hrsg.), Hannah Arendt. Freundschaft in finsteren Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin 2018, 7–39.
Boschki, Reinhold, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 173–185.
Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecka/Gronover, Matthias, Jugend-Glaube-Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität / Berufsorientierte Religionspädagogik), Münster 2018.
Bovon, Francois, Das Evangelium nach Lukas (Band 3): Lk 15,1 – 19,27, Neukirchen-Vluyn 2001.
Breu, Clarissa, Der verlorene Sohn. Rezeption einer biblischen Parabel bei A. Gide, R.M. Rilke und E. O´Neill (Diplomarbeit Universität Wien), 2012.
Buck, Günther, Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt 1989.
Buntfuß, Markus, Rationalisierungen. Dynamiken neuzeitlicher Geistesgeschichte, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 13–23.
Butler, Judith, Am Scheideweg: Judentum und die Kritik am Zionismus, Frankfurt a.M. 2013.
Butting, Klara, Abel steh auf! Die Geschichte von Kain und Abel – und Schet (Gen 4,1 – 26), in: Bibel und Kirche 58/2003, 16–19.
Byland, Pierre, Der Clown, in: Weihe, Richard (Hrsg.), Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven (Edition Kulturwissenschaft 77), Bielefeld 2016, 77–95.
De Certeau, Michel, GlaubensSchwachheit, Stuttgart 2009.
De Certeau, Michel, Mystische Fabel. 16 bis 17. Jahrhundert, Berlin 2010.
De Certeau, Michel, Zu Wort kommen lassen. Pädagogische Erfahrungen, in: Ebd., Der Fremde oder Einheit in Verschiedenheit, Stuttgart 2018, 69–91.

Deibl, Jakob, Der offene Tag … (23. März 2020). URL: https://rat-blog.at/2020/03/23/der-offene-tag/ [Abruf 10.10.2020].
Deibl, Jakob, Menschwerdung und Schwächung, Göttingen 2013.
Deibl, Jakob, Vom Namen Gottes und der Eröffnung neuer Sprachräume: Theologisch-sprachkritische Erwägungen im Ausgang von Bibel, Hölderlin und Rilke, in: Appel, Kurt (Hrsg.), Preis der Sterblichkeit. Christentum und Neuer Humanismus, Freiburg/Basel/Wien 2015, 61–126.
Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktische Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas (Hrsg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (Jahrbuch für Jugendtheologie, Band 1), Stuttgart 2013, 35–50.
Dressler, Bernhard, Semiotik und Bibeldidaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen [2]2018, 438–444.
Ebach, Jürgen, Apokalypse und Apokalyptik, in: Schidinger, Heinrich (Hrsg.), Zeichen der Zeit. Erkennen und Handeln, Innsbruck/Wien 1998, 213–273.
Ebach, Jürgen, „Wir sind ein Volk". Die Erzählung vom „Turmbau zu Babel". Eine biblische Geschichte in aktuellem Kontext in: Collet, Giancarlo (Hrsg.), Weltdorf Babel: Globalisierung als theologische Herausforderung, Münster 2002, 20–41.
Ehrenberg, Alain, Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart, Frankfurt a.M. 2004.
Eicher, Peter, Scheitern, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 153/2005, 339–347.
Eicher, Peter, Selbstwerdung und Vaterverlust. Literatur, Psychoanalyse und Theologie in der Bibelauslegung, in: Frankemölle, Hubert, Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch, Paderborn 1994, 129–154.
Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart [2]2008.
Englert, Rudolf, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2019.
Esterbauer, Reinhold, Im Denken scheitern. Zum fraglichen Versuch, Fehlschläge zu ästhetisieren, in: Steiner, Michael (Hrsg.), Schöner scheitern, Graz 2013, 24–36.
Fink, Bruce, Das Lacan'sche Subjekt. Zwischen Sprache und jouissance, Wien-Berlin, 2011.
Foucault, Michel, Was ist Aufklärung?, in: Ebd., Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV), Frankfurt a.M. 2005, 837–848.
Fried, Annette/Keller, Joachim, Faszination Clown, Düsseldorf 2003.
Gärtner, Claudia, Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld 2020.
Gärtner, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: Gmainer-Pranzl, Franz/Kowalski, Beate/Neelankavil, Tony (Hrsg.), Herausforderungen interkultureller Theologie (Komparative Theologie Band 26), Paderborn 2016, 87–104.
Gärtner, Claudia, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen Religiöser Bildung in der Schule, Boston 2015.
Gross, Peter, Die Multioptionsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1994.
Großegger, Beate, Zwischen Freakout und Normcore. Jugend und Jugendkulturen in den späten 2010er Jahren, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 2017/1, 7–16.
Gruber, Franz, Einleitung, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 153/4 (2005), 338.

Grümme, Bernhard, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015.
Guanzini, Isabella, Die ästhetische Lebenskontingenz: Erzählen des Endlichen in der Zeit der Bilder, in: Appel, Kurt (Hrsg.), Preis der Sterblichkeit, Freiburg i.Br. 2015, 126–186.
Guanzini, Isabella, Übersetzungen. Das Christentum und die Transformation der symbolischen Ordnungen [unveröffentlichte Habilitationsschrift], 2018.
Guanzini, Isabella, Zärtlichkeit. Eine Philosophie der sanften Macht, München 2019.
Habermas, Jürgen, Glauben und Wissen. Friedenspreisrede 2001, in: Ebd., Zeitdiagnosen. Zwölf Essays, Frankfurt a.M. 2003, 249–263.
Halbfas, Hubertus, Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012.
Han, Byung-Chul, Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2014.
Interview mit Byung-Chul Han im Magazin der Süddeutschen Zeitung, „Wir steuern auf eine Katastrophe zu“ (14. Dezember 2012). URL: https://sz-magazin.sueddeutsche.de/gesellschaft-leben/wir-steuern-auf-eine-katastrophe-zu-79408 [Aufruf: 4.6.2020].
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Frühe Schriften. Werke I, Frankfurt a.M. 1971.
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Phänomenologie des Geistes. Werke 3, Frankfurt a.M. 1970.
Heinrich, Klaus, Psychoanalyse Sigmund Freuds und das Problem des konkreten gesellschaftlichen Allgemeinen (Dahlemer Vorlesungen 7), Frankfurt a.M./Basel 2001.
Heinrich, Klaus, Versuch über das Fragen und die Frage [unveröffentlichte Dissertation], 1952.
Heinrich, Klaus, Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, Frankfurt a. M. 1982.
Heinrich, Klaus, Vom Bündnis denken. Religionsphilosophie (Dahlemer Vorlesungen 4), Frankfurt a.M. 2000.
Hölderlin, Friedrich, Brod und Wein, in: Schmidt, Jochen (Hrsg.), Friedrich Hölderlin. Sämtliche Gedichte, Frankfurt a.M. 2005, 285–291.
Hutter, Gardi, Weinen ist Natur – Lachen ist Kultur, in: Weihe, Richard (Hrsg.), Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven (Edition Kulturwissenschaft 77), Bielefeld 2016, 98–99.
Jacob, Benno, Das Buch Genesis, Stuttgart 2000. [Nachdruck von: Jacob, Benno, Das erste Buch der Tora: Genesis, Berlin 1934.]
John, René, Die heimliche Prominenz des Scheiterns, in: John, René/Langhof, Antonia, Scheitern – ein Desiderat der Moderne?, Wiesbaden 2014, 1–7.
John, René/Langhof, Antonia, Einsichten ins Scheitern als Motor des Erfolgs, in: Ebd. (Hrsg.), Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?, Wiesbaden 2014, 323–338.
Jullien, Francois, Ressourcen des Christentums. Zugänglich auch ohne Glaubensbekenntnis, München 2019.
Junge, Matthias, Scheitern in Moderne und Postmoderne, in: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.), Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?, Wiesbaden 2014, 11–25.
Junge, Matthias, Scheitern. Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptionalisierung, in: Ebd. (Hrsg.), Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens, Wiesbaden 2004, 15–33.
Kafka, Franz, Heimkehr, in: Ebd., Sämtliche Werke, Frankfurt a.M. 2008.
Kämmerling, Markus, Ein Blick in die Hinterhöfe des Religionsunterrichts, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Basel/Wien 2012, 23–30.
Kern, Christian, Fragiles Menschsein. Sensibilisierungen durch eine Theologie des Scheiterns, in: Strube, Sonja Angelika (Hrsg.), Das Fremde akzeptieren. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenwirken, Freiburg/Basel/Wien 2017, 138–153.
Kern, Christian, Soziale Inversionen ermöglichen. Zum Umgang mit Scheitern aus theologischer Sicht [Unveröffentlichter Vortrag für die Tagung der Fachschaft Wirtschaft und Soziales des Cusanuswerks, 14.10.2017], 1–21.

Kern, Christian, Verschämtes Scheitern. Theologie an Grenzen des Menschlichen, in: Hoff, Gregor Maria (Hrsg.), Prekäre Humanität. Salzburger Hochschulwochen 2015, Innsbruck – Wien 2016, 161–179.

Knoblauch, Hubert, Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2009.

Knoblauch, Hubert, Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung, in: Pollack, Detlef/Krech, Volkhard/Müller, Olaf/Hero, Markus (Hrsg.), Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden 2018, 329–347.

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus, Einleitung, in: Ebd. (Hrsg.), Vom Scheitern. Pädagogische Lektüre zeitgenössischer Romane III, Bielefeld 2013, 7–22.

Koselleck, Reinhart, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M. [10]2017.

Könemann, Judith, Bedingungen religiöser Sozialisation heute. Wahrnehmungen und Herausforderungen, in: Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel u.a. (Hg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch für Religionspädagogik 30) Neukirchen-Vluyn 2014, 67–78.

Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hrsg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral Band 2), Ostfildern 2013.

Körtner, Ulrich, Verletzliche Wahrheit. Die Pluralisierung religiöser Wahrheitsansprüche und der Verlust der Deutungshoheit des Christentums, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 33–43.

Krech, Volkhard, Wo bleibt die Religion? Zur Ambivalenz des Religiösen in der modernen Gesellschaft, Bielefeld 2011.

Kropač, Ulrich, Jugendliche Religiosität, in: WiReLex (Januar 2015). URL: https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/religiositaet-jugendliche/ch/9fa923d149a35ee6d5ffa6cbecb14481/ [Abruf 4.3.2018].

Kuran, Daniel, Geschichte zwischen Mythos und Messianischem: Walter Benjamins Jetztzeit und die Zeit der Toten als humane Zeit, Göttingen 2019.

Lacan, Jacques, Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, in: Haas, Norbert (Hrsg.), Jacques Lacan. Schriften I, Olten/Freiburg i.Br. 1973, 61–70.

Lehner-Hartmann, Andrea, Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik, Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2019, 139–162.

Lehner-Hartmann, Andrea, Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014a.

Lehner-Hartmann, Andrea, Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 2014/1b, 103–115.

Liebrucks, Bruno, Erkenntnis und Dialektik. Zur Einführung in eine Philosophie von der Sprache her, den Haag 1972.

Linnemann, Eta, Gleichnisse Jesu. Einführung und Auslegung, Göttingen [5]1969.

Luckmann, Thomas, Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften, in: Gabriel, Karl (Hrsg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkt moderner Religiosität, Gütersloh 1996, 17–28.

Luz, Ulrich, Das Evangelium nach Matthäus: 3. Teilband Mt 18 – 25, Neukirchen-Vluyn 1997.

Matthiae, Gisela, Clownin Gott: Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart 1999.
Mendl, Hans, Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien, in: Katechetische Blätter 146 (Heft 1), 2021, 63–68.
Meyer-Drawe, Käte, Diskurse des Lernens, München [2]2012.
Meyer-Drawe, Käte, Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München [2]2000.
Miggelbrink, Ralf, Theologische Reflexion im gesellschaftlichen Bewusstsein, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 171–181.
Musil, Robert, Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch, Hamburg [26]2011.
Nigg, Walter, Der christliche Narr, Zürich 1993.
Opis, Matthias, Scheitern. Nichts sonst. Ein Annäherungsversuch in 7 Thesen, in: Steiner, Michael (Hrsg.), Schöner scheitern, Graz 2013, 88–94.
Pavlik, Jennifer, Mittelmäßiges Scheitern. Wilhelm Genazino und der Versuch, das mögliche Scheitern zu lieben, in: Koller/Rieger-Ladich 2013, 197–216.
Pemsel-Maier, Sabine, Theologie für Kinder?, in: Katechetische Blätter 135/2010, 208–212.
Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hrsg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i.Br. 2015.
Peukert, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015.
Pirker, Viera, Das Geheimnis im Digitalen: Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz, in: Stimmen der Zeit 2019/2, 133–141.
Pirker, Viera, Fluide und fragil: Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013.
Recalcati, Massimo, Die Zerstörung des sozialen Bandes und die Hyperaktivität im Diskurs des Kapitalisten, in: Limina – Grazer Theologische Perspektiven 2/2919, 214–231.
Recalcati, Massimo, Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza, Trento 2011.
Recalcati, Massimo, La formazione passa per la via del fallimento (16. März 2011b). URL: https://www.minimaetmoralia.it/wp/societa/la-formazione-passa-per-la-via-del-fallimento/ [Abruf: 17.8.2018].
Reikerstorfer, Johann, Vom Wagnis der Nichtidentität: Johann Baptist Metz zu Ehren, Münster 1998.
Ricken, Norbert, „Freude aus Verunsicherung ziehen – wer hat uns denn das beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht, in: Benner, Dietrich (Hrsg.), Erziehung – Bildung – Negativität (Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim und Basel 2005, 106–121.
Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München 2009.
Ricoeur, Paul, Narrative Identität, in: Zaborowski, Holger (Hrsg.), Wie machbar ist der Mensch?, Mainz 2003, 109–125.
Rieger-Ladich, Markus, „Biografien“ und „Lebensläufe“: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 88/2012, 606–623.
Rieger-Ladich, Markus, Verhängnisvolle Zurechnungspraxis. Zweierlei Spielarten des Scheiterns in Philip Roths Nemesis, in: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Vom Scheitern. Pädagogische Lektüre zeitgenössischer Romane III, Bielefeld 2013, 85–110.
Rilke, Rainer Maria, Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge, Project Gutenberg [e-Book].

Roebben, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin/Münster 2011.

Roebben, Bert/Zondervan, Ton, „Und wenn Gott unter uns wäre“. Praktische Kulturtheologie und die Lebenswelt junger Erwachsener, in: International Journal of Practical Theology (Band 12/2), Berlin 2008 256–273.

Roebben, Bert, Theology made in dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, Leuven 2016.

Rooney, Sally, Gespräche mit Freunden, München 2019.

Rosa, Hartmut, Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt a.M. [10]2014.

Rosa, Hartmut, Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung, in: MedienJournal 1/2017, 15–25.

Rosa, Hartmut, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2019.

Rosa, Hartmut, Unverfügbarkeit, Wien-Salzburg 2018.

Roudinesco, Elisabeth, Jacques Lacan. Bericht über ein Leben, Geschichte eines Denksystems, Wien 2011.

Rödel, Severin Sales, Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven, Wiesbaden 2019.

Rödel, Severin Sales, Scheitern, Stolpern, Staunen - Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen, in: Stiller, Jurik/Laschke, Christin (Hrsg.), Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung, Berlin 2015, 29–56.

Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen [2]2018, 461–469.

Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.

Schambeck, Mirjam, Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg – Basel – Wien 2012, 265–284

Schelkshorn, Hans, Entgrenzungen. Ein europäischer Beitrag zum philosophischen Diskurs über die Moderne, Weilerswist 2009.

Schelkshorn, Hans, Warum heute noch religiöse Bildung? Eine geschichtsphilosophische Skizze, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24, 2016/1, 11–19.

Schmidt, Thomas, Religiöser Diskurs und diskursive Religion in der postsäkularen Gesellschaft, in: Langthaler, Rudolf (Hrsg)., Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien 2007, 322–341.

Schottroff, Luise, Der erste Brief an die Gemeinde in Korinth (Theologischer Kommentar zum Neuen Testament 7), Stuttgart 2013.

Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hrsg.), Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012a, 25–55.

Sellmann, Matthias, „Ohne pics glaub ich nix!“. Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Basel/Wien 2012b, 65–92.

Sellmann, Matthias/Mette, Norbert, Religionsunterricht als Ort der Theologie – eine Einführung , in: Dies. (Hrsg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg-Basel-Wien 2012c, 9–23.

Sennett, Richard, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2002.

Sharma, Lena, Phänomen Evil Clown, in: Weihe, Richard (Hrsg.), Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven (Edition Kulturwissenschaft 77), Bielefeld 2016, 241–265.

Stalder, Felix, Kultur der Digitalität, Berlin [2]2017.
Strehle, Samuel, Zur Aktualität von Jean Baudrillard. Einleitung in sein Werk, Wiesbaden 2012.
Streib, Heinz/Gennerich, Carsten, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim u.a. 2011.
Vattimo, Gianni, Dialektik, Differenz, schwaches Denken, in: Schönherr-Mann, Hans-Martin (Hrsg.), Ethik des Denkens: Perspektiven von Ulrich Beck, Paul Ricoeur, Manfred Riedel, Gianni Vattimo, Wolfgang Welsch, München 2000, 79–97.
Vattimo, Gianni, Jenseits der Interpretation. Die Bedeutung der Hermeneutik für die Philosophie, Frankfurt a.M./New York 1997.
von Balthasar, Hans Urs, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik (Band III/1) – Teil II: Neuzeit, Einsiedeln 1965.
von Barloewen, Constantin, Clowns. Zur Phänomenologie des Stolperns, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1984.
von Barloewen, Constantin/Raji, Rafiu/Weihe, Richard, Der Clown als konstruktiver Anarch, in: Weihe, Richard (Hrsg.), Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven (Edition Kulturwissenschaft 77), Bielefeld 2016, 127–147.
von Rad, Gerhard, Das erste Buch Mose – Genesis 1 – 12,9, Göttingen 1949.
von Stosch, Klaus, Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias, Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Basel/Wien 2012, 325–338.
Waldenfels, Bernhard, Verfremdung der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge, Göttingen 2001.
Wimmer, Kurt, Mythisches Scheitern: Sisyphos & Co., in: Steiner Michael (Hrsg.), Schöner scheitern, Graz 2013, 74–84.
Wulf, Christoph, Mimetisches Lernen, in: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.),
Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim 2007, 91–101.
Zahlmann, Stefan, Sprachspiele des Scheiterns. Eine Kultur biografischer Legitimation, in: Zahlmann, Stefan/Scholz, Sylka (Hg.), Scheitern und Biografie. Die andere Seite moderner Lebensgeschichten, Gießen 2005, 7–35.
Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsfindung, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München [6]2010, 142–154.
Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh u.a. 2003.
Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh u.a. 2008.
Interview mit Hubertus Zorell, in: Die Presse (8. November 2018). URL: https://www.diepresse.com/5526613/clownfestival-gegen-den-zwang-zur-perfektion [Aufruf 14.3.2019].

Index

Abstract

Das Motiv des Scheiterns ist ein schillernder Begriff gegenwärtiger kultureller und wissenschaftlicher Diskurse: Zunächst noch als das „Tabu der Moderne" (R. Sennett) bezeichnet, entwickelt sich gegenwärtig eine neue Faszination für Erfahrungen des Scheiterns.

Die vorliegende Dissertation versucht, in Auseinandersetzung mit diesem Erfahrungsfeld Ressourcen für religiöse Bildung offen zu legen, mit deren Hilfe die Frage nach dem Menschsein erneut zum Gegenstand religiöser Bildungsprozesse werden kann.

Um den Diskurs des Scheiterns der Gegenwart mit seinen vielfältigen Dimensionen verständlich zu machen, wird ein interdisziplinärer Zugang gewählt: Mit Hilfe soziologischer, philosophischer und psychoanalytischer Perspektiven wird ein Diskurs entworfen, der sowohl die Abgründe als auch Potentiale dieses Erfahrungsfeldes der Gegenwart benennt. In Auseinandersetzung mit der Resonanztheorie Hartmut Rosas und dem Denken des Subjektes bei Jacques Lacan wird das Wagnis des Scheiterns als notwendiger Bestandteil jugendlicher Subjektivierungsprozesse interpretiert. Religiöser Bildung kommt hierbei die Aufgabe zu, entgegen den Pathologien der Leistungsgesellschaft eine mögliche Sprache und ein neues Bewusstsein für die Vulnerabilität und Fragilität menschlichen Daseins entwickeln zu helfen.

In einer religionsdidaktischen Transformation werden in Resonanz zu dem entwickelten Diskurs des Scheiterns drei bibeltheologische Lehrstücke erarbeitet. Dabei werden Narrationen aus der jüdischen und christlichen Tradition für ein Nachdenken über das genannte Erfahrungsfeld theologisch aufgearbeitet und didaktisch und dramaturgisch konzipiert. Die Lehrstücke der Turmbauerzählung (Gen 11,1 – 9), des Gleichnisses des verlorenen Sohnes (Lk 11,15 – 32) und der frühchristlichen Erzählung einer namenlosen Närrin (Historia lausiaca) sollen Schüler*innen dazu ermutigen und befähigen, in Auseinandersetzung mit der Tradition die (Abgründe der) Erzählung des optimierten Menschen als glücklichen Menschen in Frage stellen und die Verwundbarkeit und Prekarität des Menschlichen mehr als bloßen Verlust letzter Souveränität und Autonomie zu deuten. Dabei werden Lernprozesse angestoßen, die sowohl existenzielle als auch gesellschaftspolitische Dimensionen umfassen.

Ein weiterer Teil der Arbeit befasst sich mit der Frage, welche Rückschlüsse für das religionspädagogische Selbstverständnis und Handeln sich aus der interdisziplinären Analyse des Erfahrungsfeldes des Scheiterns ergeben. In einer wissenschaftstheoretischen Reflexion wird in vier Anläufen dargelegt, inwiefern das Wagnis des Scheiterns zur Lebendigkeit und Wirkfähigkeit religiöser Bildung beitragen kann: Die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Unverfügbarkeit, die Analyse der modernen Unmöglichkeit letzter Antworten auf die Deutungen von Selbst, Welt und Sinn, ein Plädoyer für verunsichernde Gespräche

und eine geschichtsphilosophische Perspektive auf die Notwendigkeit, eine Tradition aufs Spiel zu setzen, bilden Herausforderungen für die Religionspädagogik, bei denen sie ein Wagnis des Scheiterns riskieren muss.

Die Dissertation versucht, Momente der Negativität, der Unsicherheit und der Offenheit in ihrer Relevanz sowohl für religiöse Bildung selbst als auch für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse durchzudenken. Sie zeigt, dass angesichts der kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen und Herausforderungen der Gegenwart es eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung ist, Schüler*innen bei der Entwicklung einer Sprachfähigkeit für prekäre Momente menschlichen Lebens zu entwickeln. Zudem verdeutlicht die Arbeit, dass Religion selbst immer wieder ihr eigenes Scheitern riskieren muss, wenn sie eine neue Verständlichkeit und Lesbarkeit, letztlich eine neue Lebendigkeit und Relevanz in den Lebenskontexten der Schüler*innen erlangen möchte.